

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/156839>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

# **“LOS-BANDIG KATHOLIEK”**

**EEN GEVALSTUDIE OVER MORELE OPVOEDING EN  
BRONNEN VAN WAARDEN BIJ LEERKRACHTEN IN HET  
KATHOLIEKE BASISONDERWIJS**

**Tanja van Leeuwen**

# “LOS-BANDIG KATHOLIEK”

EEN GEVALSTUDIE OVER MORELE OPVOEDING EN  
BRONNEN VAN WAARDEN BIJ LEERKRACHTEN IN  
HET KATHOLIEKE BASISONDERWIJS

Tanja van Leeuwen

*Narratio*



# “LOS-BANDIG KATHOLIEK”

Een gevalstudie over morele opvoeding en bronnen van waarden  
bij leerkrachten in het katholieke basisonderwijs

Proefschrift  
ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Radboud Universiteit Nijmegen  
op gezag van de rector magnificus,  
volgens besluit van het college van decanen  
in het openbaar te verdedigen op woensdag 15 juni 2016  
om 12.30 uur precies

door  
Anthonia Maria Christofora van Leeuwen  
geboren op 14 mei 1950  
te Alphen aan den Rijn



Promotoren: prof. dr. P.J.A. Nissen  
prof. dr. C. Hübenthal

Manuscriptcommissie:  
Prof. dr. C.A.M. Hermans  
Dr. E.H. Hense  
Prof. dr. C. Bakker, Universiteit Utrecht

ISBN 978 90 5263 302 2  
NUR 704

Uitgeverij Narratio

Foto omslag: Wim Koenders

© 2016 theologische uitgeverij Narratio, Postbus 1006, 4200 CA Gorinchem  
tel. 0183 62 81 88 e-mail: [info@narratio.nl](mailto:info@narratio.nl)

Actuele informatie is te vinden op [www.narratio.nl](http://www.narratio.nl).

Onze uitgaven zijn ook te koop via de boekhandel en [www.kerkboek.nl](http://www.kerkboek.nl)  
(ook in België).

Niets uit deze uitgave mag verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm, digitale bestandskopie, luisterboek, Digi-boek, Internet-PDF of op welke andere wijze dan ook, behoudens voor eigen gebruik, zonder de voorafgaande toestemming van de uitgever c.q. de auteur. Citaten tot maximaal vier regels zijn toegestaan, grotere citaten vallen onder het overnamerecht waarvoor toestemming is vereist, tenzij gedaan in het kader van een recensie.

# INHOUDSOPGAVE

|  |    |
|--|----|
| VOORWOORD  | 9  |
| 1 INLEIDING  | 15 |
| 2 WERKDEFINITIE VAN DEUGD  | 23 |
| 2.1 Inleiding  | 23 |
| 2.2 Ontwikkelingen in het begrip deugd in vogelvlucht              | 23 |
| 2.3 Diverse definities van deugd                                   | 26 |
| 2.3.1 Inleiding  | 26 |
| 2.3.2 Attitude en karakter   | 28 |
| 2.3.3 Vorming  | 29 |
| 2.3.4 Socialisatie   | 31 |
| 2.4 Samenvatting en conclusie                                      | 33 |
| 3 ONDERBOUWING TWEEDE WERKHYPOTHESE EN BRONNEN VAN WAARDEN         | 35 |
| 3.1 Inleiding  | 35 |
| 3.2 Waarden als basis: onderbouwing tweede werkhypothese           | 35 |
| 3.3 Bronnen van waarden  | 41 |
| 3.3.1 Inleiding  | 41 |
| 3.3.2 Charles Taylor   | 42 |
| 3.3.3 Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology | 45 |
| 3.3.4 Geloven in het publieke domein                               | 46 |
| 3.3.5 Vergelijking van benamingen                                  | 47 |
| 3.3.6 Overlap tussen de bronnen van waarden                        | 55 |
| 3.4 Samenvatting en conclusie                                      | 56 |
| 4 CONTEXT VAN DE ONDERZOEKSGROEP                                   | 59 |
| 4.1 Inleiding  | 59 |
| 4.2 Onderwijsontwikkelingen in Nederland                           | 59 |
| 4.2.1 De totstandkoming van het katholiek bijzonder onderwijs      | 59 |
| 4.2.2 De relatie tussen kerk en school                             | 64 |
| 4.2.3 Veranderingen in het lesprogramma                            | 67 |
| 4.2.4 Samenvatting en conclusie                                    | 72 |
| 4.3 Geschiedenis van de SKBA                                       | 73 |
| 4.3.1 Enige algemene gegevens over Alphen aan den Rijn             | 73 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.3.2 | Bestuurlijke verantwoordelijkheid van de scholen                                  | 75  |
| 4.3.3 | Inhoudelijke verantwoordelijkheid   | 76  |
| 4.3.4 | Discussies over de 'katholiciteit' van de scholen                                 | 77  |
| 4.3.5 | Inhoudelijke veranderingen  | 82  |
| 4.3.6 | Samenvatting en conclusie   | 83  |
| 4.4   | Per school enige historische informatie en de actuele situatie in 2011-2012       | 84  |
| 4.4.1 | De Bonifacius   | 84  |
| 4.4.2 | Het Spectrum  | 85  |
| 4.4.3 | De Jenaplaneet  | 85  |
| 4.4.4 | Het Spinnewiel  | 85  |
| 4.4.5 | De Meridiaan  | 86  |
| 4.4.6 | Het Vianova   | 86  |
| 4.5   | Hoe omschrijven de teams zelf hun identiteit                                      | 88  |
| 4.5.1 | Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?                               | 89  |
| 4.5.2 | Als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar? | 92  |
| 4.5.3 | Hoe zie je dit terug in de praktijk?  | 95  |
| 4.5.4 | Reflectie en Samenvatting   | 97  |
| 4.5.5 | De identiteit van de SKBA   | 100 |
| 4.6   | Nederland en SKBA: samenvatting en conclusie                                      | 101 |
| 5     | ONDERZOEKSMETHODE EN DE ONDERZOEKSGROEP IN KAART GEBRACHT                         | 103 |
| 5.1   | Inleiding   | 103 |
| 5.2   | Onderzoeksmethode   | 103 |
| 5.3   | Werkwijze   | 105 |
| 5.4   | Interviewgegevens   | 107 |
| 5.4.1 | Leeftijd, geslacht, levensbeschouwing bij opvoeding en nu, opgroei- en woonplaats | 108 |
| 5.4.2 | Opleiding   | 110 |
| 5.4.3 | Functie binnen de school  | 111 |
| 6     | LEERKRACHTEN WILLEN DEUGDEN OVERDRAGEN: ONDERBOUWING EERSTE WERKHYPOTHESE         | 113 |
| 6.1   | Inleiding   | 113 |
| 6.2   | Werkwijze vaststelling deugden  | 113 |
| 6.3   | Overzicht van genoemde deugden  | 114 |
| 6.4   | Samenvatting en conclusie   | 120 |



|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 7       | HOOFDBRON VAN WAARDEN   | 123 |
| 7.1     | Inleiding   | 123 |
| 7.2     | Analysecriteria   | 123 |
| 7.2.1   | Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu                       | 124 |
| 7.2.2   | Is er sprake van een godsbeeld?                                   | 124 |
| 7.2.3   | Is er interesse in alternatieve spiritualiteit?                   | 125 |
| 7.3     | Bron van waarden: confessionele grondslag                         | 125 |
| 7.3.1   | Inleiding   | 125 |
| 7.3.2   | Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu                       | 126 |
| 7.3.3   | Is er sprake van een godsbeeld?                                   | 130 |
| 7.3.4   | Interesse in alternatieve spiritualiteit                          | 133 |
| 7.4     | Bron van waarden: seculiere grondslag                             | 134 |
| 7.4.1   | Inleiding   | 134 |
| 7.4.2   | Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu                       | 134 |
| 7.4.3   | Is er sprake van een godsbeeld?                                   | 137 |
| 7.4.4   | Interesse in alternatieve spiritualiteit                          | 138 |
| 7.5     | Bron van waarden: ongebonden spirituele grondslag                 | 139 |
| 7.5.1   | Inleiding   | 139 |
| 7.5.2   | Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu                       | 139 |
| 7.5.2.1 | Leerkrachten met een katholieke achtergrond                       | 139 |
| 7.5.2.2 | Leerkrachten met een protestantse achtergrond                     | 144 |
| 7.5.2.3 | Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben            | 146 |
| 7.5.3   | Is er sprake van een godsbeeld?                                   | 148 |
| 7.5.3.1 | Leerkrachten met een katholieke achtergrond                       | 149 |
| 7.5.3.2 | Leerkrachten met een protestantse achtergrond                     | 152 |
| 7.5.3.3 | Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben            | 154 |
| 7.5.4   | Interesse in alternatieve spiritualiteit                          | 156 |
| 7.5.4.1 | Leerkrachten met een katholieke achtergrond                       | 156 |
| 7.5.4.2 | Leerkrachten met een protestantse achtergrond                     | 160 |
| 7.5.4.3 | Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben            | 160 |
| 7.6     | Analyse en Samenvatting   | 161 |
| 8       | ONDERBOUWING DERDE WERKHYPOTHESE EN PRAKTIJKEN VAN SPIRITUALITEIT | 165 |
| 8.1     | Inleiding   | 165 |
| 8.2     | Onderbouwing derde werkhypothese                                  | 165 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 8.3       | Definities van de zes verschillende spirituele praktijken      | 166 |
| 8.4       | Praktijken van spiritualiteit binnen de bronnen van waarden    | 168 |
| 8.4.1     | Praktijken van spiritualiteit op confessionele grondslag       | 168 |
| 8.4.1.1   | Begeleidingspraktijken   | 168 |
| 8.4.1.2   | Creatieve praktijken   | 169 |
| 8.4.1.3   | Deugdenpraktijken  | 170 |
| 8.4.1.4   | Fysieke praktijken   | 171 |
| 8.4.1.5   | Geestelijke praktijken   | 172 |
| 8.4.1.6   | Reflexieve praktijken  | 173 |
| 8.4.2     | Praktijken van spiritualiteit op seculiere grondslag           | 175 |
| 8.4.2.1   | Begeleidingspraktijken   | 175 |
| 8.4.2.2   | Creatieve praktijken   | 178 |
| 8.4.2.3   | Deugdenpraktijken  | 178 |
| 8.4.2.4   | Fysieke praktijken   | 180 |
| 8.4.2.5   | Geestelijke praktijken   | 181 |
| 8.4.2.6   | Reflexieve praktijken  | 182 |
| 8.4.3     | Praktijken van spiritualiteit op ongebonden grondslag          | 185 |
| 8.4.3.1   | Begeleidingspraktijken   | 185 |
| 8.4.3.1.1 | Leerkrachten met een katholieke achtergrond                    | 185 |
| 8.4.3.1.2 | Leerkrachten met een protestantse achtergrond                  | 188 |
| 8.4.3.1.3 | Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben         | 189 |
| 8.4.3.2   | Creatieve praktijken   | 190 |
| 8.4.3.3   | Deugdenpraktijken  | 191 |
| 8.4.3.4   | Fysieke praktijken   | 192 |
| 8.4.3.5   | Geestelijke praktijken   | 193 |
| 8.4.3.6   | Reflexieve praktijken  | 197 |
| 8.4.3.6.1 | Leerkrachten met een katholieke achtergrond                    | 197 |
| 8.4.3.6.2 | Leerkrachten met een protestantse achtergrond                  | 200 |
| 8.4.3.6.3 | Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben         | 201 |
| 8.5       | Bronnen van waarden en praktijken van spiritualiteit in schema | 202 |
| 8.6       | Analyse en samenvatting  | 203 |
| 9         | SLOTBESCHOUWING  | 211 |
| 9.1       | Welke bronnen van waarden?                                     | 211 |
| 9.2       | Praktijken van spiritualiteit en bronnen van waarden           | 215 |
| 9.3       | Welke deugden willen leerkrachten overdragen?                  | 216 |
| 9.4       | Reflectie  | 219 |

|   |     |
|---|-----|
| SAMENVATTING  | 239 |
| ENGLISH SUMMARY   | 247 |
| GEBRUIKTE LITERATUUR                                      | 254 |
| Bijlage A: Bevestigingsbrief interview                    | 262 |
| Bijlage B: Basisformulier interview                       | 264 |
| Bijlage C: Gang van zaken interview                       | 265 |
| Bijlage D: Wij zijn de SKBA                               | 266 |
| Bijlage E: Betekenis van man of vrouw en stad of dorp     | 272 |
| Bijlage F: Tentamenopdracht Morele Opvoeding januari 1997 | 273 |
| CURRICULUM VITAE  | 283 |



## VOORWOORD

Mijn moeder kwam uit Gouda en ik ben grootgebracht met een onderscheid tussen Goudse en andere stroopwafels, waarbij de Goudse natuurlijk de enige echte waren. Met deze overtuiging ben ik opgegroeid en natuurlijk kocht ik alleen ‘echte’ Goudse stroopwafels. Toen er dan ook, ruim twintig jaar geleden, op een keer in mijn toenmalige woonplaats in het winkelcentrum een kraampje stond waar Goudse stroopwafels werden verkocht, kon ik de verleiding niet weerstaan om een pakje te kopen. Ik wilde echter wel eerst weten of het ‘echte’ Goudse waren. Waarop de verkoper mij met een filosofische blik aankeek en de historische woorden sprak: ‘Ach mevrouw, hoe Rooms is de paus?’ Of de stroopwafels nu wel of niet het keurmerk ‘Goudse’ mochten voeren, in mijn beleving smaakten ze naar hoe een Goudse stroopwafel hoort te smaken en daar ging het om. Ergens is er kennelijk in mijn opvoeding een perceptie binnengeslopen waarop ik beoordeel wat ‘echt’ is in deze.

Mensen hebben beelden in hun hoofd over wat ‘echt’ is en dat geldt ook voor de katholiciteit van de scholen. Katholiek in het kader van katholiek onderwijs staat in ‘een speelveld van betekenisgeving’.<sup>1</sup> In dit onderzoek begeef ik mij niet in die discussie over wat ‘echt katholiek zijn’ inhoudt. Dat leidt al snel tot abstracte begrippen, waarbij de dagelijkse beleving van de leerkrachten buiten beeld raakt. De titel ‘Los-bandig katholiek’ velt dan ook geen moreel oordeel over het gehalte aan ‘katholiciteit’ van de scholen. De term komt voort uit de vele werkoverleggen die ik als identiteitsbegeleider gevoerd heb met Jeannette de Heij, college van bestuur van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA). In die gesprekken kwamen veelvuldig zaken rond de katholieke identiteit van de scholen binnen de SKBA ter sprake. In een van die gesprekken zei Jeannette: ‘wij zijn los-bandig katholiek’. Daarmee bedoelt ze te zeggen dat de SKBA zeker een band heeft met de katholieke oorsprong en dat de SKBA die ook wil houden, omdat het ‘katholieke’ als een wezenlijk bestanddeel van het onderwijs binnen de SKBA gezien wordt. Tegelijk constateert ze dat de leerkrachten werkzaam bij de SKBA in de loop

---

1 *Een speelveld van betekenisgeving. Verhalen van katholiek onderwijs.* is de titel van de Eindrapportage Project Vraagarticulatie van IKO/Bond KBO van een project dat is uitgevoerd met behulp van een kenniskring waarvan Jos Roemer en Jan van Oers de projectleiders waren. De andere leden waren: Gerard van Bergen, Jos van den Brand, Henk Derks, Arjan van Eeten, Piet van Hest, Keete Jansma, Ton Roumen en Aad van Zeijl. 's-Hertogenbosch 2010.

van hun leven anders tegen geloof aan zijn gaan kijken. Leerkrachten zijn daar meer los van komen te staan, maar voelen er volgens haar nog wel steeds een zekere verbondenheid mee.

Die mengeling van verbondenheid en er los van staan wordt verbeeld in de foto op de omslag. Hierop is de nieuwbouw te zien van de Bonifaciuschool met daarachter de Bonifaciuskkerk. De school is geen parochieschool meer, maar kerk en school zijn nog steeds burenen. Er zijn klaslokalen die zicht hebben op het kerkhof en op uitvaarten wanneer die daar gaande zijn.

De start van het katholieke onderwijs in Alphen aan den Rijn is begonnen met deze Bonifaciuschool waarop, naast mijn vader en ikzelf, vele andere familieleden voorbereid zijn op de kerkelijke sacramenten en waar de flanelborden met afbeeldingen van Bijbelse figuren de vertelde Bijbelverhalen visualiseerden. Met als geboortjaar 1950 heb ik op die Bonifaciuschool de omslag meegekregen in de kerkelijke catechese op school. Ik ben nooit verder gekomen dan de vragen voor groep vier van de catechismus en in mijn beleving is daar, na een paar jaar niets, alleen seksuele voorlichting en Darwin voor in de plaats gekomen. Ik ben dus van een generatie die wel basiskennis heeft opgedaan, te jong was om de veranderingen van de tijd rond het Tweede Vaticaans Concilie bewust te ervaren, maar die de effecten van dit concilie wel heeft meegekregen en daardoor in twee werelden staat: het vanzelfsprekende katholieke van de kinderjaren en de vanzelfsprekende opkomst van de secularisatie die daarna kwam.

Dat ik in die seculariserende wereld identiteitsbegeleider ben geworden, heb ik te danken aan Léon van Harteveld, de toenmalige directeur van de basisschool waarop mijn beide kinderen zaten. Met zijn geloof in mijn mogelijkheden werd iets in mij wakker gemaakt, waardoor ik in Amsterdam het pad van de theologie ben opgegaan en ik met de juiste diploma's in handen ook daadwerkelijk identiteitsbegeleider ben geworden, toen nog districtscatecheet geheten. Het bleek een pad dat onvermoede en onverwachte dingen met zich meebracht. Het leidde mij uiteindelijk naar de Radboud Universiteit in Nijmegen waar ik, na de master Interreligieuze Spiritualiteit, in overleg met Elisabeth Hense in een aantal plezierige gesprekken tot de vraagstelling van dit onderzoek ben gekomen. Een onderzoek dat zonder de bereidheid van de tachtig geïnterviewde leerkrachten niet uitgevoerd had kunnen worden. Om hun anonimiteit te waarborgen, noem ik hun namen hier niet. Door het transcriberen van de interviews met hun verhalen van gesproken naar geschreven vorm heb ik hun stemmen ruim een jaar telkens opnieuw langs horen komen. Ook nu nog, wanneer ik de uitgetypte teksten lees, zie ik ons weer in de klas om een tafel op een (soms wel heel klein!!) stoeltje zitten. Jullie allemaal heel erg bedankt! Het waren over het algemeen heel plezierige gesprekken waardoor ik jullie beter leerde kennen en jullie mij soms ook.



In mijn denken over de veranderingen in het werk van een identiteitsbegeleider heb ik veel gehad aan de vier jaar (van september 2008 tot april 2012) dat ik deel uitmaakte van de kenniskring 'Integrale schoolontwikkeling in relatie tot de grondslag van de school' onder leiding van Jos Roemer. Jos, Jo, Marianne, Jeroen en Marc bedankt voor de gesprekken over wat ons 'heilig' was.

Een dissertatie kan niet geschreven worden zonder deskundige begeleiding. Elisabeth Hense heeft aan de basis gestaan van dit onderzoek waarbij, op initiatief van Frans Maas, al vrij snel Christoph Hübenthal vanuit zijn vakspecifieke inbreng meegedacht heeft. Na het vertrek van Frans Maas als 'spiritualiteitsprofessor' kwam de begeleiding in handen van zijn opvolger Peter Nissen en van Christoph Hübenthal. Gedurende het hele traject heb ik van iedereen de ruimte gekregen om mijn eigen weg te gaan, waarbij de gedegen gesprekken mij naar dit eindresultaat geholpen hebben.

Inmiddels ben ik in augustus 2015 met pensioen gegaan. De verdere ontwikkelingen binnen de SKBA en de gevolgen van het fusietraject waarin de stichting zich bevindt, maak ik niet meer mee. Via vriendin en (inmiddels oud-) collega Elizabeth Boddens Hosang blijf ik nog verbonden met wat er binnen de schoolwereld en de identiteitsbegeleiding gaande is.

Dochter Jolanda heeft haar (tweede) opleiding Engels vertaler benut om de samenvatting in leesbaar Engels te vertalen. Het was plezierig om zo samen naar de tekst te kijken!

Last but not least was het een geschenk om in een begripvolle thuissituatie aan een dissertatie te kunnen schrijven. Daar zijn verder geen woorden voor nodig.



# 1 INLEIDING

## *Situatieschets<sup>2</sup>*

Vanaf de totstandkoming van het bijzonder onderwijs in de huidige vorm in de negentiende eeuw, was het een belangrijke taak van het katholiek primair onderwijs om katholieke kinderen in te leiden in de katholieke gemeenschap en het kerkelijk leven.<sup>3</sup> Katholieke kinderen moesten worden opgevoed tot kerkbetrokken gelovigen. Deze opvatting over de specifieke taak van het katholiek primair onderwijs staat ter discussie.<sup>4</sup>

Katholieke scholen hebben tegenwoordig een open aannamebeleid, waardoor zij nu ook bezocht worden door leerlingen die niet katholiek zijn. Bovendien zijn er niet alleen in de katholieke traditie ingeleide leerkrachten op de katholieke scholen aangesteld.

Ter illustratie van deze ontwikkelingen vier voorbeelden uit kerkelijke documenten.

Het *Algemeen Reglement Katholiek Onderwijs* (ARKO) uit 1987 stelt dat katholiek onderwijs streeft naar 'een onderwijskundige inrichting, die rekening houdt met en recht doet aan de inspiratiebron van waaruit wordt gewerkt: de H. Schrift, de kerkelijke leer en traditie'.<sup>5</sup>

Het *Raamleerplan* voor het vak godsdienst/levensbeschouwing van 1999 zegt:

- Ons onderwijs is gericht op de ontwikkeling van kinderen;
- We werken aan en vanuit onze katholieke identiteit;
- We doen dat midden in de pluriforme en multiculturele samenleving.<sup>6</sup>

In het Raamleerplan is een verschuiving te zien naar openheid voor de samenleving waarin kinderen opgroeien.

---

2 Bij het verwijzen naar bronnen hanteer ik het Verwijssysteem Chicago: <http://www.rug.nl/society-business/language-centre/academische-communicatievaardigheden/hacv/schriftelijke-vaardigheden/voor-studenten/bronnen-literatuur/verwijssysteem-chicago>

3 In 1917 kwam er een eind aan de schoolstrijd, die meer dan honderd jaar heeft geduurd. In artikel 23 van de Grondwet werd de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs vastgelegd.

4 Zie bijvoorbeeld: Tanja van Leeuwen (SKBA), e.a. *Kadertekst Kenniskring Integrale Schoolontwikkeling*. (ongepubliceerd, april 2012). Tekst op te vragen bij de auteurs.

5 *Regelingen R.K.Kerkgenootschap in Nederland nr. 2, Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs*. (Secretariaat RK Kerkgenootschap in Nederland, november 1987), 8.

6 *Raamleerplan voor Godsdienst/Levensbeschouwing op Katholieke Basisscholen*. (Den Haag: Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSRS) oktober 1999).

In de nota *Beziëld en zelfbewust* van 2002 omschrijven de bisschoppen een katholieke school als volgt: ‘Een school is een katholieke school, wanneer zij haar educatieve taak vervult vanuit een stelsel van spirituele en morele waarden die hun bedding en voedingsbodem vinden in de geloofsschat en de levende traditie van de Rooms-Katholieke Kerk. In de vervulling van haar taak is de school een educatieve gemeenschap’.<sup>7</sup> Daarbij worden waarden centraal gesteld als oog hebben voor God, voor de vorming van de gehele menselijke persoon, voor de zwakkeren en voor gemeenschap.

In 2010 verscheen het rapport *School en kerk verbinden* van de commissie Van de Donk dat geschreven is in opdracht van de Bisschoppenconferentie en de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSRR).<sup>8</sup> De titel van dit rapport is veelzeggend. De schrijvers van het rapport concluderen: ‘De meer monolithische (gesloten) cultuur van de kerk en de open (lossere) cultuur van het onderwijs zitten elkaar regelmatig danig in de weg’.<sup>9</sup> Ze constateren ook dat de katholieke school zich niet richt op een kleine katholieke elite, maar op een brede laag van de bevolking.

‘Katholieke scholen zijn daarom feitelijk steeds meer multireligieuze scholen geworden. Dat geldt niet alleen voor de leerlingenpopulatie, maar ook voor de leraren, leraressen en de bestuurders. Niet weinigen zijn ‘van huis uit katholiek’ maar hebben een geringe kennis van het christelijk geloof en de katholieke traditie.’<sup>10</sup>

### *Probleemstelling*

Er is een schoolcultuur ontstaan die zich niet langer vanzelfsprekend verbonden voelt met een kerkelijke cultuur. Zolang scholen zich katholiek noemen, mag verondersteld worden dat er een binding is met de traditie waaruit zij voortkomen, maar katholieke scholen zijn geen verlengstuk meer van de kerkelijke hiërarchie.

Dat mensen loskomen van een kerkelijke binding is ook de conclusie van Kronjee en Lampert. In het onderzoek *Geloven in het publieke domein*

7 Nederlandse Bisschoppenconferentie, *Beziëld en Zelfbewust. Beleidsnota met het oog op een nieuwe dynamiek en een gedeelde visie in het katholiek onderwijs*. (Utrecht: Secretariaat RKK, november 2002), 22.

8 W.B.H.J. van de Donk, e.a. *School en kerk verbinden. Een perspectief voor katholiek onderwijs*. Eindrapport van de onafhankelijke verkenningscommissie ingesteld door de Nederlandse Bisschoppenconferentie en de Nederlandse Katholieke Schoolraad. (Utrecht/Den Haag: 3 juli 2010). Beschikbaar via [http://rkkerk.nl/media/www\\_inter-ned\\_nl/onderwijs/school%20en%20kerk%20verbinden.pdf](http://rkkerk.nl/media/www_inter-ned_nl/onderwijs/school%20en%20kerk%20verbinden.pdf).

9 Van de Donk 2010, 14.

10 Van de Donk 2010, 13.

constateren zij dat 70 procent van de Nederlanders geen lid meer is van een kerk.<sup>11</sup> Kerk of een gelovige opvoeding als bron van waarden verdwijnt steeds meer uit het zicht. Tegelijk beschouwt 54 procent zichzelf nog altijd als gebonden of ongebonden religieus. Kronjee en Lampert geven aan dat er eerder sprake is van een transformatie dan van secularisatie. Secularisatie is volgens hen een achterhaald begrip, omdat dit de christelijke normen die in een kerk beleden worden centraal stelt. Het gaat voorbij aan het gegeven dat 26 procent van de ondervraagden aangeeft zichzelf als religieus of spiritueel te zien zonder dat ze een band met een kerk hebben.

De leerkrachten die in hun groepen aan de katholieke identiteit vorm moeten geven staan in deze spanning van kerkelijke verwachtingen en veranderingen in de maatschappij. Omdat het bij de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA) gaat om leerkrachten, die voor een katholieke basisschool kiezen, zou het kunnen zijn dat hun kerkelijke betrokkenheid groter is dan binnen de doorsnee Nederlandse bevolking het geval is. Daarnaast mag je op basis van het hierboven vermelde citaat uit het rapport van de commissie Van de Donk veronderstellen dat er nogal wat leerkrachten rondlopen bij wie die kerkelijke betrokkenheid afwezig is. Maar door welke bronnen van waarden laten zij zich dan wel leiden?

### *Vraagstelling*

In mijn werk als identiteitsbegeleider voor de scholen horend bij de SKBA heb ik met deze achtergronden te maken. In het kader van gesprekken rond de identiteit van de school komt regelmatig de vraag langs wat leerkrachten belangrijk vinden om over te dragen aan hun leerlingen. Daarbij worden altijd deugden als respect, verwondering en iets over hebben voor elkaar genoemd. Het eerste wat leerkrachten dan roepen, is dat ze dit niet typisch katholiek vinden, maar algemeen menselijk.

Dit alles roept de vraag op of leerkrachten zich bij het overdragen van dergelijke deugden laten motiveren door waarden overgenomen uit een eventueel gelovige achtergrond of dat deze relatie er niet (meer) is.

Dit kan samengevat worden in de **onderzoeksvraag**: Welke deugden willen leerkrachten werkzaam binnen de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn aan hun leerlingen overdragen, vanuit welke bronnen van

---

11 Kronjee, G.J. en M. Lampert, 'Leefstijlen in zingeving' in: W.B.H.J. van de Donk, red. *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. 171-194. geraadpleegd 1 juli 2013. Beschikbaar via: [http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-verkenningen/Geloven\\_in\\_het\\_publieke\\_domein.pdf](http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-verkenningen/Geloven_in_het_publieke_domein.pdf).

waarden doen zij dit en met het beoefenen van welke spirituele praktijken worden die waarden gevoed?

De werkhypothesen waar ik bij dit empirisch onderzoek van uitga zijn:

1. Leerkrachten hebben de intentie deugden over te dragen. In de manier waarop leerkrachten de leerlingen in hun groep aansturen en met het onderwijs dat ze geven, willen leerkrachten deugden overdragen aan hun leerlingen.<sup>12</sup>
2. Alles wat we doen is waardengebonden. In ons gedrag, in onze handelingen en de keuzes die we maken, laten we ons altijd, bewust of onbewust, leiden door achterliggende waarden.<sup>13</sup>
3. Door het beoefenen van spirituele praktijken worden waarden gevoed.<sup>14</sup>

Als leerkrachten de intentie hebben deugden over te dragen en als alles wat we doen waardengebonden is, volgt daar logisch uit dat leerkrachten die deugden vanuit bepaalde waarden willen overdragen.

In dit onderzoek wordt niet onderzocht welke specifieke deugd een leerkracht uit een specifieke bron wil overdragen. Onderzocht wordt uit welke bronnen leerkrachten putten bij het willen overdragen van deugden ofwel de morele vorming van de leerlingen. Om duidelijk te krijgen of zij deugden willen overdragen, wordt onderzocht welke deugden zij willen overdragen.

### *Belang onderzoek*

Voor zover bekend, zijn er op dit moment nog geen publicaties die de relatie onderzocht hebben tussen bronnen van waarden en overdracht van deugden in het onderwijs.

Wel is er een lopend onderzoek naar de inspiratie van leraren in het katholiek basisonderwijs door Jos van den Brand. Hij heeft dit onderzoek gedaan in opdracht van het toenmalige Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO).<sup>15</sup> In het kader van het overdragen van deugden is er het onderzoek van Frank Willems, *Stimulating Civic Virtue in Students*.<sup>16</sup> Coby Speelman is 3 oktober

12 De onderbouwing van deze werkhypothese komt uit de interviews met de leerkrachten.

13 De tweede hypothese wordt theoretisch onderbouwd in hoofdstuk 3.

14 De derde werkhypothese wordt onderbouwd in hoofdstuk 8.

15 Het IKO is eerst verder gegaan als VKO Nijmegen. VKO Nijmegen is na de fusie tussen VKO (r.k.) en Verus (p.c.) in mei 2015 opgenomen in Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs.

16 Frank Willems, *Stimulating Civic Virtue in Students. An Exploratory Study of Teachers in Dutch Catholic Primary Education*. (Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2013).



2014 gepromoveerd op een onderzoek met als vraag: In hoeverre is er sprake van normatieve professionaliteit van leerkrachten in het basisonderwijs ten aanzien van de levensbeschouwelijke dimensie van de schoolidentiteit en welke implicaties vloeien daaruit voort voor het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken in de klas?<sup>17</sup> De overeenkomst met mijn onderzoek is dat ook in haar onderzoek de vraag meespeelt wat het effect is van de sterk toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit van teamleden.<sup>18</sup>

Daarnaast is er in het Nederlandse politieke debat de roep om een heroriëntatie op deugden. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) heeft bijvoorbeeld een rapport uitgebracht over het belang van het leren beoefenen van ‘kleine deugden’ voor een goede burgerschapsvorming.<sup>19</sup> Door de economische crisis is dit thema weer opnieuw in de belangstelling gekomen.<sup>20</sup> Deze groeiende belangstelling voor een bewust overdragen van deugden is op de scholen terug te zien in het gebruik van methodes voor sociale en emotionele ontwikkeling (seo), waarin aandacht is voor een positieve omgang met elkaar.

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de verheldering van de achtergronden van waaruit leerkrachten vormend bezig zijn met hun leerlingen door inzicht te geven in de spirituele praktijken van leerkrachten en de bronnen van waarden waaruit zij putten. Omdat het een gevalstudie is, kunnen de resultaten van dit interne onderzoek binnen de SKBA niet zonder meer als extern geldig gezien worden.<sup>21</sup> Dit praktijkgerichte onderzoek laat enerzijds zien dat SKBA-leerkrachten werk maken van het overdragen van deugden en geeft anderzijds een reëel beeld van de bronnen van waarden waaruit zij dit doen. Tegen een achtergrond van historische ontwikkelingen wordt zo een tijdsbeeld geschetst van het huidige onderwijs op de katholieke basisscholen in Alphen aan den Rijn.

Uitgangspunt is dat een College van Bestuur en directies van scholen voorwaardenscheppend zijn voor wat er gebeurt aan levensbeschouwelijke

17 Coby Speelman, *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren. Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*. (Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2014).

18 Speelman 2014, 17 en 213.

19 M. Scheltema en W.B.H.J. van de Donk, e.a., *Waarden en normen en de last van het gedrag*. In de serie: Rapporten aan de regering, 2003-2007, (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2003). Beschikbaar via: [http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-Rapporten/Waarden\\_normen\\_en\\_de\\_last\\_van\\_het\\_gedrag.pdf](http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-Rapporten/Waarden_normen_en_de_last_van_het_gedrag.pdf). Geraadpleegd: 1 juli 2013.

20 Minister Wouter Bos stelt in een artikel in de Volkskrant van 20 januari 2009: ‘de crisis is meer een morele crisis dan een financiële crisis’. [www.volkskrant.nl/archief\\_gratis/article1134919.ecc/Zet\\_ook\\_de\\_grootste\\_crisis\\_op\\_de\\_agenda](http://www.volkskrant.nl/archief_gratis/article1134919.ecc/Zet_ook_de_grootste_crisis_op_de_agenda).

21 Piet Verschuren en Hans Doorewaard, *Het ontwerpen van een onderzoek*. (Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV, 1995), 161.

vorming in een school. Maar in de praktijk krijgt het katholiek onderwijs vooral vorm door de individuele leerkracht in haar of zijn klas. De oriëntatie van de leerkracht op bepaalde waarden en de bronnen die zij of hij daarvoor heeft, zullen in belangrijke mate bepalen wat kinderen op school aan deugden meekrijgen. Dit onderzoek wil daarom nog eens duidelijk aangeven welke waardevolle rol een leerkracht heeft in de levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen, onder het motto ‘Alleen wie weet waar hij (of zij, TvL) staat, kan overwegen wat hem (of haar, TvL) verder te doen staat’.<sup>22</sup> Hopelijk draagt dit onderzoek mede bij aan een communicatie tussen kerk en school waarbij beide groeperingen elkaars eigenheid respecteren op het gebied van de vorming van kinderen.

### *Onderzoeksmethode en opbouw*

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Dat wil zeggen: ‘dat het gericht is op een beschrijving van de betekenisgeving van betrokkenen’.<sup>23</sup> Onderwerp van het onderzoek is de vraag uit welke bronnen van waarden leerkrachten, werkzaam bij de SKBA, deugden willen overdragen aan hun leerlingen en door het beoefenen van welke spirituele praktijken hun waarden gevoed worden. Om tot een beantwoording van die vraagstelling te komen, ga ik als volgt te werk. De eerste werkhypothese is dat leerkrachten deugden over willen dragen. Een deugdethiek laat volgens Paul van Tongeren zien dat we onze keuzes niet blanco maken en dat morele oordelen steeds gebonden zijn aan een concrete context: de gemeenschap waarbinnen je leeft.<sup>24</sup> In hoofdstuk 2 kom ik tot een werkomschrijving van deugd, die geschikt is voor de context van dit onderzoek. Ik doe dit op basis van definities van diverse deugdehici. Voor een theoretische onderbouwing van de tweede werkhypothese beroep ik mij in hoofdstuk 3 vooral op Charles Taylor. Taylor noemt het in *Sources of the Self* een vorm van zelfbedrog als we denken dat we niet spreken vanuit een morele oriëntatie die we juist achten.<sup>25</sup> Hij realiseert zich daarbij heel goed dat veel mensen het lastig vinden om aan te geven of hun oriëntatie een

22 Uitspraak van Joep Dohmen in: Charles Taylor, *Bronnen van het zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderniteit*, met een inleiding van Joep Dohmen. (Rotterdam: Lemniscaat b.v., 2007), 22.

23 Fred Wester en Vincent Peters, *Kwalitatieve Analyse. Uitgangspunten en procedures*. (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2009), 17.

24 Paul van Tongeren, *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdethiek*. (Amsterdam: Uitgeverij SUN, 2008), 29.

25 Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. (Cambridge: Harvard University Press, 1989). Bij de verwijzingen maak ik gebruik van de Nederlandse vertaling, Taylor, 2007, 159.

theïstische of een seculiere basis heeft. Uit zijn onderzoek wordt duidelijk dat de moderne mens zich laat leiden door waarden die uit drie, niet streng van elkaar te scheiden, bronnen afkomstig zijn: (1) geloof in God, (2) sciëntistisch atheïsme en (3) creatieve verbeeldingskracht. Deze driedeling van Taylor geeft aan waar de bronnen, historisch gezien, hun oorsprong hebben.

Op basis van het onderzoek *Geloven in het publieke domein* van Kronjee en Lampert heb ik de naam van het eerste domein van Taylor veranderd in confessionelen.<sup>26</sup> Het domein van de sciëntistisch atheïsten wordt gevormd door mensen die noch in God en noch in een andere hogere macht geloven. Het derde domein noem ik, eveneens in aansluiting bij Kronjee en Lampert, ongebonden spirituelen, omdat deze term duidelijker aangeeft om welke doelgroep het gaat. Onze morele bronnen kunnen dus (1) een confessionele, (2) een seculiere in de betekenis van sciëntistisch atheïsme of (3) een ongebonden spirituele grondslag hebben.

Na het componeren van een werkdefinitie van deugd (hoofdstuk 2) en definities van bronnen van waarden (hoofdstuk 3) volgt in hoofdstuk 4 een beknopt overzicht van de geschiedenis van katholiek basisonderwijs in Alphen aan den Rijn. Dit plaats ik in een bredere achtergrond van ontwikkelingen in het katholiek onderwijs in Nederland. Dit hoofdstuk geeft de context van het onderzoek weer.

Om de eerste werkhypothese (leerkrachten willen deugden overdragen) te kunnen onderbouwen en om de vraagstelling (uit welke bronnen van waarden willen leerkrachten deugden overdragen en met welke spirituele praktijken worden die waarden gevoed?) te kunnen beantwoorden, heb ik tachtig leerkrachten (waaronder vijf directeuren) in dienst van de SKBA geïnterviewd op basis van de oral history methode.<sup>27</sup> Wat de oral history methode inhoudt, wordt uitgelegd in 5.2. Centraal in de oral history methode staat hoe mensen met eigen woorden en beelden vorm geven aan hun levensverhaal. Om te voorkomen dat ik informatie zou missen, was het een interview met een guide.<sup>28</sup> In hoofdstuk 5 breng ik ook de onderzoeksgroep in kaart en geef ik een overzicht van biografische gegevens.

In hoofdstuk 6 wordt de werkhypothese dat leerkrachten deugden willen overdragen onderbouwd en breng ik in schema welke deugden leerkrachten willen overdragen.

26 G.J. Kronjee en M. Lampert, 'Leefstijlen en zingeving' in: W.B.H.J. van de Donk, (red.) *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. 171-194. Beschikbaar via: [www.wrr.nl/publicaties](http://www.wrr.nl/publicaties).

27 Selma Leydesdorff, *De mensen en de woorden*. (Amsterdam: Meulenhoff, 2004).

28 Jeannette Heldens en Fenneke Reysoo, 'De kunst van het interviewen: reflecties op het interview met een guide'. *KWALON* 30 (2005, jaargang 10, nr.3).

Aan de hand van de startvraag en een aantal hulpvragen (zie bijlage C) zijn in de interviews diverse onderwerpen ter sprake gekomen. In hoofdstuk 7 laat ik zien op basis van welke criteria de leerkrachten verdeeld zijn over de drie bronnen van waarden.

Hoofdstuk 8 gaat over de spirituele praktijken waarmee leerkrachten hun waarden voeden. Eerst onderbouw ik de werkhypothese dat door het beoefenen van spirituele praktijken waarden gevoed worden. In navolging van Elisabeth Hense onderscheid ik vervolgens de volgende zes spirituele praktijken: begeleidingspraktijken, creatieve praktijken, deugdenpraktijken, fysieke praktijken, geestelijke praktijken en reflexieve praktijken.<sup>29</sup> Met het in kaart brengen en ordenen van praktijken van spiritualiteit wordt een beeld geschetst van de achtergronden van waaruit leerkrachten vormend bezig zijn met hun leerlingen. Deze spirituele praktijken en wat leerkrachten vertellen over hun levensbeschouwing vormen de basis waarop de leerkrachten zijn ingedeeld in de bronnen van waarden.

Tot slot volgt in hoofdstuk 9 een reflectie op de gegevens die in dit onderzoek verzameld zijn.

---

29 Elisabeth Hense, 'Current Forms of Christian Spirituality' in: Elisabeth Hense, Frans Jespers en Peter Nissen, (red.) *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*. (Leiden: Koninklijke Brill NV, 2014), 45-55.

## 2 WERKDEFINITIE VAN DEUGD

### 2.1 Inleiding

Dat leerkrachten deugden willen overdragen in de manier waarop zij de leerlingen in hun groep aansturen, is de eerste werkhypothese van de vraagstelling van dit onderzoek. Daarom wordt in dit hoofdstuk het begrip deugd uit de onderzoeksvraag nader verkend om zo tot een werkdefinitie te komen. Deze werkdefinitie is het analyse instrument, waarmee in de door mij afgenomen interviews kan worden vastgesteld waar er sprake is van een deugd. Omdat waarden, normen en deugden vaak in één adem worden genoemd, geef ik ter verheldering eerst een korte omschrijving van deze drie termen, gebaseerd op het boek *Deugdelijk leven* van Paul van Tongeren.<sup>30</sup>

Een norm geeft de minimale verplichting aan waaraan mensen in een bepaalde context moeten voldoen. Een norm heeft dus iets dwingends in zich. Het is een gebod om minimaal op een bepaalde manier te handelen, maar het kan ook een verbod zijn op bepaalde handelingen. Een waarde is daarentegen gericht op maximaal handelen. Iemand die tot handelen komt, haalt uit die bepaalde waarde haar of zijn motivatie. Maar niet iedereen die zich aangesproken voelt tot bepaalde waarden gaat ook handelen vanuit die waarden. Dat waardoor er wel gehandeld wordt, wordt deugd genoemd. De van binnenuit gevoelde motivatie om ergens vol voor te gaan (waarde), kan begrensd worden door wat als normerend gezien wordt binnen een bepaalde context. De deugd bemiddelt als het ware tussen de waarde en de norm en ligt, optimaal gezien, in het midden.<sup>31</sup>

Voor een verdere uitwerking van deze globale omschrijving van deugd geef ik in 2.2 een schetsmatig overzicht van ontwikkelingen in het begrip deugd. In 2.3 geef ik diverse omschrijvingen van deugd van deugdtheoretici en tot slot kom ik in 2.4 tot de omschrijving van een werkdefinitie van deugd die ik gebruik bij dit onderzoek.

Over deugdethiek is veel geschreven. Ik geef de ideeën van de aangehaalde auteurs weer, voor zover die relevant zijn om tot een bruikbare werkdefinitie voor dit onderzoek te komen.

### 2.2 Ontwikkelingen in het begrip deugd in vogelvlucht

Het boek *Leven is een kunst* is de basis voor deze paragraaf, omdat Paul van Tongeren een helder overzicht geeft van de geschiedenis van de deugdethiek

---

30 Van Tongeren 2008, 28 e.v.

31 Van Tongeren 2008, 29.

en de verschillende stromingen binnen de ethiek.<sup>32</sup> Bovendien verwijst hij bij deugd uitdrukkelijk naar een pedagogische context.<sup>33</sup>

Van Tongeren schrijft dat er in de klassieke oudheid al omschrijvingen van het begrip deugd te vinden zijn, al wordt de term dan nog niet zo gebruikt. Aan de basis ligt de vraag wat de beste manier van leven is. Die bewust uitgesproken vraag vinden we het eerst bij Socrates. Niet zozeer met de bedoeling dat er een sluitend antwoord op die vraag moest komen. Het gaat er Socrates vooral om dat mensen leren nadenken over vanzelfsprekendheden en dat ze zich niet onttrekken aan de discussie door zich te beroepen op gezagvolle bronnen.

Om een (voorlopig) antwoord op de vraag wat de beste manier van leven is te geven, nemen ethici verschillende uitgangspunten in. Deze zijn te onderscheiden in twee hoofdstromingen: een teleologische of doelethiek en een deontologische of plichtethiek.<sup>34</sup> De doelethiek wordt veelal verbonden met Aristoteles en de plichtethiek met Kant. Bij een teleologische of doelethiek verleent het doel dat iemand wil bereiken de rechtvaardiging voor het handelen en bij een deontologische of plichtethiek beroept iemand zich voor de rechtvaardiging van het handelen op een ervaren verplichting. Beide stromingen van deugdzaam handelen gaan dus uit van vooraf aanwezige overtuigingen: (1) het doel bepaalt mijn handelen, of (2) een aanwezige verplichting bepaalt mijn handelen. Wat iemand als moreel juist handelen beschouwt, begint al vanuit bepaalde opvattingen hierover, vanuit een bepaald engagement. Daarom is het volgens Van Tongeren belangrijk dat we erkennen dat ons handelen nooit neutraal handelen is. In ons handelen willen we antwoord geven op de vraag wat goed leven is. Als de vraag is hoe een doel optimaal bereikt kan worden, zal het antwoord anders zijn dan in de situatie waarin bij ons handelen voorop staat of onze intenties wel juist zijn.

Het denken in het antieke Griekenland over de vraag wat de beste manier van leven is, is opgenomen en vernieuwd in het Romeinse Rijk. In het Grieks-Romeinse denken ontstonden de vier kardinale deugden: verstandigheid, dapperheid, gevoel voor de juiste maat en rechtvaardigheid. Het Grieks-Romeinse denken werd op zijn beurt weer opgenomen en veranderd door het christendom.

32 Paul van Tongeren, *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugdeethiek en levenskunst*. (Zoetermeer: Uitgeverij Klement, 2012). Dit boek is bekroond met de Socratesbeker 2013.

33 Van Tongeren 2008, 29.

34 Van Tongeren 2012, 54 e.v. Van Tongeren beroept zich hier op het boek *Ethics and the Limits of Philosophy* (1985) van Bernard Williams.



Volgens Paul van Tongeren voegt het christendom minstens drie elementen toe aan de klassieke deugdethiek:

‘(1) In plaats van de zelfwerkzaamheid van de zelfverwerkelijking, komt nu de activiteit van God op de eerste plaats; (2) in plaats van de concentratie op het lukken, speelt nu de aandacht voor het falen een hoofdrol; en (3) in plaats van de klassieke deugden verschijnen hier drie nieuwe kwaliteiten: geloof, hoop en liefde.’<sup>35</sup>

Hij constateert dat de christelijke deugdenleer toevoegt dat er naast het streven naar zelfverwerkelijking, naast het streven naar het eigen geluk, ook een ander geluk, het hoger geluk is. Een geluk dat boven het streven naar eigen geluk uitstijgt. Als een andere toevoeging ziet hij dat de klassieke deugden door eigen inspanning tot stand komen en de theologale deugden (geloof, hoop en liefde) ons door God geschonken worden. Waarbij meewerken met de genade wel voorondersteld wordt. Geloof (1), hoop (2) en liefde (3) komen volgens hem ook in eigentijdse vormen nog altijd voor. (1) We geloven nog steeds in mensenrechten, hoewel we dagelijks met voorbeelden van het tegendeel geconfronteerd worden. (2) We blijven, soms tegen de rede in, hopen dat iets ten goede zal keren. En (3) er zijn altijd mensen die zich, niet vanuit welke soort verplichting dan ook, heel liefdevol zullen toewijden aan wie hulp nodig heeft.

Volgens Van Tongeren hebben de klassieke deugden, met de nadruk op eigen inspanning, en de theologale deugden, met de nadruk op ontvangen, elkaar nodig. Dit levert de spanning op tussen (1) autonoom zelf kiezen wat je wilt en dat vanuit eigen inzet voor elkaar willen krijgen en (2) het weten en ervaren dat er vaak toch meer dan dat voor nodig is om gelukkig te zijn. Voor deugdelijk leven is voor hem ook een besef van dankbaarheid, ontzag en verwondering nodig. Zelfverwerkelijking ligt aan de basis van de klassieke omschrijving van deugd en aandacht voor de naaste is de basis van het deugdbegrip in het christendom, is de mening van Van Tongeren.<sup>36</sup>

Vervolgens beschrijft Van Tongeren hoe er sinds het begin van de moderne tijd naast de deugdethiek drie grondtypen van ethiek zijn:

‘contractualistische ethieken waarmee we samenwerkingsproblemen oplossen; deontologische ethieken die zich concentreren op de plicht die voorafgaat aan elk doel en elke bedoeling; en utilitaristische ethieken die zich concentreren op de effectiviteit waarmee we bereiken wat we nastreven’.<sup>37</sup>

35 Van Tongeren 2012, 157.

36 Van Tongeren 2012, 155-156.

37 Van Tongeren 2012, 197.

Het kenmerkende van een deugdethiek is hoe iemand zijn bestemming realiseert, waarmee levensloop en levensstijl en het besef dat de dagelijkse praktijk fragiel is belangrijke aandachtspunten zijn voor een deugdethiek.<sup>38</sup>

Voor een aanvulling op het effect van het joods-christelijk denken maak ik hier een uitstapje naar de deugdethiek van Elizabeth Anscombe.<sup>39</sup> Zij zegt dat door dit denken deugden in een sfeer van geboden terecht zijn gekomen. Van buitenaf werd voorgeschreven hoe iemand diende te handelen. Doordat het religieus kader voor veel mensen wegviel, viel ook een kader van voorgeschreven morele wetten weg. Anscombe werpt de vraag op hoe mensen nog tot moreel handelen kunnen komen als die vanzelfsprekende goddelijke wet wegvalt? De enige grond voor ethisch handelen ligt voor haar in het begrip deugd, maar dan gebaseerd op het denken van Aristoteles bij wie het goede leven centraal staat.

## 2.3 Diverse definities van deugd

### 2.3.1 Inleiding

In deze paragraaf komen, naast Paul van Tongeren, ook andere stemmen in het deugdendebat aan het woord. Daarvoor heb ik gebruik gemaakt van de overzichten in *Virtue Ethics* van Stephen Darwall<sup>40</sup> en *Virtue Ethics* van Roger Crisp and Michael Slote<sup>41</sup>. Ik geef niet het hele deugdendebat weer, omdat een bespreking daarvan in dit kader te ver gaat. Dit hoofdstuk is bedoeld om tot een bruikbare omschrijving te komen, waarmee ik kan nagaan of er in de interviews die ik gehouden heb, sprake is van deugden. Ik haal dan ook uit de teksten van de aangehaalde auteurs alleen datgene wat relevant is in het kader van dit onderzoek. Naast deze auteurs laat ik twee stemmen uit het onderwijsveld zelf horen.

In 2.1 kwam al naar voren dat een deugd contextgebonden is. Er is dus een definitie nodig waarin aspecten aanwezig zijn die binnen de onderwijscontext een rol spelen. Daarvoor heb ik gekeken naar de kerndoelen van het primair onderwijs.<sup>42</sup> Dit is de context waarbinnen een school voor primair onderwijs

38 Van Tongeren 2012, 199, 200 en 248.

39 G.E.M. Anscombe, 'Modern Moral Philosophy', in: Roger Crisp and Michael Slote, ed. *Virtue Ethics*. (Oxford: Oxford University Press, 2007), 26-44.

40 Stephen Darwall, ed. *Virtue Ethics*. (Oxford: Blackwell Publishing, 2003).

41 Roger Crisp and Michael Slote, ed. *Virtue Ethics*. (Oxford: Oxford University Press, 2007).

42 Jan Greven en Jos Letschert SLO, *Kerndoelen van het primair onderwijs*. (Den Haag: Deltahage, april 2006). Te downloaden via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2010/10/19/kerndoelen-po.html>

vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geacht wordt onderwijs te geven. Er zijn kerndoelen die te maken hebben met leergebieden als Nederlands, Engels en rekenen/wiskunde. Er is echter ook een onderdeel *Oriëntatie op jezelf en de wereld*, waarvan de inleiding als volgt begint: 'In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan'.<sup>43</sup> Dit leidt tot de volgende zes kerndoelen:

'34 De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

35 De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

36 De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.

37 De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

38 De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.

39 De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu'.<sup>44</sup>

De hiervoor vermelde kerndoelen laten duidelijk zien dat het aanleren van houdingen belangrijk is in het onderwijs. Een attitude is de houding die iemand heeft ten opzichte van personen of onderwerpen. Deze houding komt voort uit het karakter dat iemand heeft en is er niet los van te denken. Met weglating van het kennisgedeelte zijn deze kerndoelen samen te vatten in de begrippen attitude en karakter (2.3.2), vorming (2.3.3) en socialisatie (2.3.4). Deze begrippen zullen dus deel uit moeten maken van de werkdefinitie. Leerkrachten zullen in een onderwijssetting niet alleen deugden over willen dragen die specifiek gericht zijn op de onderwijsleersituatie, dus deugden die het mogelijk maken dat leerlingen zich de lesstof goed eigen kunnen maken. De klassensituatie is in wezen een maatschappij, of de wereld, in het klein. Burgerschapsvorming gebeurt op school juist in de alledaagse omgang met elkaar. Dit is de context waarin leerkrachten gericht zijn op deugdzaamheid van hun leerlingen.

---

Geraadpleegd: 17 juni 2013.

<sup>43</sup> Greven en Letschert 2006, 47.

<sup>44</sup> Greven en Letschert 2006, 51.

### 2.3.2 *Attitude en karakter*

Dat deugd als een houding gezien kan worden, wordt ondersteund door Paul van Tongeren.<sup>45</sup> Een kenmerk van de deugdethiek is dat het gaat om een lange en geleidelijke weg. Van Tongeren ziet een belangrijke plaats weggelegd voor de rol van het voorbeeld. Van voorbeeldige mensen leer je volgens hem hoe je in concrete situaties optimaal kunt handelen. Deugden zijn hiermee houdingen die in bepaalde omstandigheden het beste vorm kunnen geven aan wat iemand, door haar of zijn waarden gestuurd, beweegt. Omdat situaties en omstandigheden verschillend zijn, zal er ook sprake zijn van een veelheid aan deugden: ‘Niet alleen bestaan de deugden in meervoud, er bestaat zelfs geen lijst van alle deugden. Niet omdat die nog niet opgesteld is, maar omdat elke tijd en situatie weer vraagt om eigen deugden’.<sup>46</sup>

De relatie deugd en karaktertrek krijgt verdere verdieping bij Philippa Foot.<sup>47</sup> Zij heeft als definitie dat deugden in hun algemeenheid heilzame karaktertrekken zijn, die iemand nodig heeft ten gunste van zichzelf en van haar of zijn medemens. Het gaat daarbij ook om de intentie waarmee iets gedaan wordt. Wanneer iemand iets gedachteloos doet, is er geen sprake van deugdzaam gedrag. Dit komt overeen met de voorlopige definitie uit de inleiding dat het deugdzaam handelen vanuit een achterliggende waarde gebeurt.

De deugd als een karaktertrek die iemand nodig heeft om goed te leven of om tot bloei te komen, is ook te vinden bij Rosalind Hursthouse.<sup>48</sup> Hursthouse schrijft dat degene die deugdzaam handelt bij zichzelf te rade gaat en zich afvraagt of zij of hij bij die bepaalde handeling rechtvaardig of onrechtvaardig, vriendelijk of onvriendelijk, en dergelijke, handelt. Je neemt daarbij niet de handelingen van een voorbeeldig iemand als leidraad. Het gaat om een onderzoek van je eigen concepten van deugd en ondeugd. Daarbij wordt wel degelijk teruggevallen op bestaande betekenisvolle morele concepten, alleen gaat het niet om het opvolgen van regels vanwege de regel.

Vijf jaar later scherpt ze dit nog wat aan en verweert ze zich tegen de kritiek dat het in deugdethiek meer om Zijn dan om Doen zou gaan.<sup>49</sup> Ze is het ermee eens dat deugdethiek geen uitspraken doet over welke concrete handelingen goed of fout zijn, maar deugdethiek zegt wel dat een deugdzaam iemand, iemand is die deugdzaam handelt. Dat wil zeggen: iemand die over een deugd beschikt en die deugd ook beoefent. In aanvulling op haar bovenstaande

---

45 Van Tongeren 2012, 103.

46 Van Tongeren 2012, 108-109.

47 Philippa Foot, ‘Virtues and Vices’ in: Crisp and Slote 2007, 163 e.v. en Darwall 2003, 105 e.v.

48 Rosalind Hursthouse, ‘Virtue Theory and Abortion’ in: Crisp and Slote 2007, 217, e.v.

49 Rosalind Hursthouse, ‘Normative Virtue Ethics’ in: Darwall 2003, 184 e.v.

definitie geeft ze nu de volgende omschrijving: een deugd is een karaktertrek die nuttig of aangenaam is voor zowel de bezitter als voor anderen. In een deugdedethiek kun je je spiegelen aan deugdzame anderen en eigenlijk weten we heel goed hoe een deugdzaam iemand handelt: eerlijk, rechtvaardig, etc.<sup>50</sup>

De rol van het karakter staat bij Gary Watson zelfs voorop.<sup>51</sup> Een deugdedethiek laat volgens hem zien hoe iemand op haar of zijn best zou kunnen zijn, binnen de algemene aanname dat de beoordeling van handelingen voortkomt uit de beoordeling van karakter. Deugden zijn voor hem karaktertrekken, die iemand in staat stellen om in overeenstemming met diens natuur te leven.

Iemand die op haar of zijn best is, is in harmonie. Michael Stocker stelt dat harmonie tussen iemands motieven en iemands waarden een teken van goed leven is.<sup>52</sup> Hij concludeert dat 'motive and reason must be in harmony for the values to be realized'.<sup>53</sup> Ook bij Stocker ligt, net als bij Van Tongeren (2.1), de deugd dus in het midden.

### *Conclusie*

Uit voorgaande omschrijvingen wordt duidelijk dat een karaktertrek de basis is van een deugd. Verschillende karaktertrekken kunnen in verschillende situaties wel of niet helpend zijn om deugdzaam te zijn. De deugd is daarmee contextgebonden. Het verwerven van een deugd is een lange en geleidelijke weg en leidt tot harmonie.

### **2.3.3 Vorming**

Deugd houdt zich dus bezig met de vorming van het karakter. Dit is ook de mening van Stephen Darwall.<sup>54</sup> Hij stelt dat deugdedethiek zich meer met deze vorming bezig houdt dan met hoe iemand zou horen te doen. Hiermee slaat hij ook een brug naar het aanleren van attitudes. Bij attitudes gaat het immers om geïnternaliseerd gedrag.

De deugd als een gevoeligheid voor de eisen die bepaalde situaties aan iemands gedrag stellen, is een nuancering op de visie van Darwall. John McDowell zegt dat er kennis nodig is om verschillende situaties te kunnen onderscheiden.<sup>55</sup>

50 Hursthouse, in: Darwall 2003, 189.

51 Gary Watson, 'On the Primacy of Character' in: Darwall 2003, 229 e.v.

52 Michael Stocker, 'The Schizophrenia of Modern Ethical Theories' in: Crisp and Slote 2007, 66-78.

53 Stocker 2007, 67.

54 Darwall 2003, 1.

55 John McDowell, 'Virtue and Reason' in: Crisp and Slote 2007, 141 e.v. en Darwall 2003, 121 e.v.

Deze gedachte van McDowell hoort zeker thuis bij het kunnen functioneren in een groep, maar het heeft nog meer met vorming te maken. Het vormende van de groep zelf kan bijdragen aan het internaliseren van de deugd om goed in een groep te functioneren.

Aanwijzingen over de manier van vormen zijn te vinden in de theorieën van Rosalind Hursthouse:

‘if children are to be taught to be honest, they must be taught to prize the truth, and that *merely* teaching them not to lie will not achieve this end’.<sup>56</sup>

Hiermee onderstreept ze het belang van gerichtheid op het goede bij vorming.

Maar daarmee is deugd nog niet een soort burgerlijke braafheid, zo is het stellige idee van Van Tongeren. Hij gebruikt het woord *perfectionisme* als een van de kenmerken van een deugdedethiek.<sup>57</sup> Perfectionisme moet hier gezien worden als het bescheiden besef dat het altijd beter kan. Deugd is voor hem de kracht waardoor iemand een gerichtheid heeft op excellentie, op ergens heel erg goed in zijn, zonder daarbij te zeggen dat iedereen die niet perfect is niet deugt. Het is een kracht die door oefening sterker kan worden.

De relatie tussen deugd, vorming en karakter wordt nog eens onderstreept door Linda Kavelin Popov.<sup>58</sup> Zij is een bekende speler in het veld van deugden en onderwijs. Ook bij haar staan deugden in een opvoedingscontext. Door kinderen deugden bij te brengen, helpen leerkrachten kinderen hun karakter te ontwikkelen.

Eveneens actief binnen het onderwijsveld is Stichting ‘de Deugdenboom’. Zij zien het als hun taak om via lesprogramma’s leerlingen spelenderwijs te motiveren om goede eigenschappen te beoefenen. Op hun website staat: ‘Wij helpen basisscholen en kindcentra met hun burgerschapsvorming. We leggen de nadruk op de sociale en morele ontwikkeling van kinderen. Wij doen dit door het stimuleren van achttien maatschappelijke deugden’.<sup>59</sup> Op hun vroegere website stond vermeld dat het begrip ‘deugd’ inwisselbaar is voor het begrip ‘morele competentie’.<sup>60</sup> Daarmee sluiten ze aan bij scholen die met competentiegericht onderwijs werken.

56 Hursthouse, in: Darwall 2003, 191.

57 Van Tongeren 2012, 105.

58 Linda Kavelin Popov, *Het Deugdenboek voor het onderwijs. Breng het beste in je leerlingen en jezelf naar boven*. (Groningen: Uitgeverij De Zaak, 2008).

59 <http://deugdenboom.nl/> Geraadpleegd: 3 juni 2013.

60 <http://www.deugdenboom.nl/index.php?p=55&n=872> Deze link is niet meer beschikbaar. Geraadpleegd: 14 januari 2011.



*Conclusie*

Deugd is een kracht die door oefening gevormd wordt en sterker wordt. Het is een morele competentie waarin iemand het beste in zichzelf naar boven haalt. Verschillende situaties vragen om verschillende deugden.

**2.3.4 Socialisatie**

Die gevoeligheid voor verschillende situaties kan aangeleerd worden. Socialisatie is het proces waarbij iemand, bewust en onbewust, de waarden, normen en andere cultuurkenmerken van zijn groep krijgt aangeleerd.<sup>61</sup>

De deugd vindt dan ook plaats binnen wat Alasdair MacIntyre een praktijk noemt.<sup>62</sup> Het heeft het geordende verhaal van de deugdzame persoon nodig en het vraagt om een zekere verklaring van de morele traditie waarbinnen iemand staat. Het begrip praktijk verwijst bij MacIntyre naar een sociaal geaccepteerde gemeenschappelijke praktijk en deze praktijken hebben een geschiedenis.

Omgezet naar de context van dit onderzoek gaat het er bijvoorbeeld niet om hoe leerkracht A in haar of zijn groep bezig is, maar om de praktijk van het (katholiek) onderwijs.

Meedoen aan een praktijk, zo zegt MacIntyre, houdt in dat je de autoriteit van de standaarden van die praktijk accepteert en ook je eigen tekortkomingen accepteert. Hij maakt ook nog onderscheid tussen het externe goede en het interne goede. Bij het externe goede is meestal sprake van competitie en zijn er winnaars en verliezers en het interne goede heeft als karakteristiek dat het goed is voor de hele gemeenschap die in een bepaalde praktijk participeert. Dat brengt MacIntyre tot de volgende formulering van wat een deugd is: een deugd is een verworven menselijke kwaliteit, waarvan het bezit en het uitoefenen ervan ervoor zorgt dat we in staat zijn dat goede te bereiken dat bij praktijken hoort en waarvan het gemis ervan ons weerhoudt om dat goede te bereiken.<sup>63</sup>

Bij MacIntyre vraagt iedere praktijk van een deugd om een zekere mate van relatie tussen degenen die hierin participeren, waarbij de historische dimensie cruciaal is. In een praktijk stappen geeft niet alleen een relatie met hedendaagse beoefenaars, maar ook met degenen die ons in de praktijken zijn voorgedaan. Praktijken moeten hierbij, zo zegt MacIntyre, niet verward worden met instituties. Instituties zijn verbonden met het externe goede. Teruggrijpend naar het eerder genoemde voorbeeld: het gaat niet om scholen maar om onderwijs en het gaat niet om de katholieke kerk als institutie

61 <http://nl.wikipedia.org/wiki/Socialisatie> Geraadpleegd: 28 juni 2013.

62 Crisp and Slote 2007, 118 e.v. en Darwall 2003, 144 e.v.

63 Crisp and Slote 2007, 128 en Darwall 2003, 154.

maar om katholiek leven. We leren echter volgens MacIntyre wel altijd deugden beoefenen in een specifieke gemeenschap met zijn eigen specifieke institutionele vormen.

Uit de ideeën van MacIntyre komt overigens niet naar voren dat de gemeenschap waarin mensen participeren in een religieus kader dient te staan. Denk bijvoorbeeld aan groepen als het NJN, de Nederlandse Jeugdbond voor Natuurstudie. De NJN is in 1920 opgericht om jongeren van twaalf tot 25 jaar die dezelfde interesse, de natuur, hadden bij elkaar te brengen en samen hiervan te laten genieten.<sup>64</sup> Alle bijeenkomsten en natuurkampen worden georganiseerd door de jongeren zelf, die elkaar socialiseren en bepaalde deugden bijbrengen.<sup>65</sup>

De gedachte dat deugden een vorm van socialisatie zijn sluit ook aan bij de omschrijving van Philippa Foot in 2.3.2 (een deugd is een karaktertrek ten gunste van de persoon zelf en van de medemens). Een deugd heeft iemand niet alleen voor zichzelf. De deugd deugt ook in de omgang met anderen.

Vanuit haar feministische visie is Annette Baier<sup>66</sup> kritisch op de manier waarop mensen naar de belangen in een groep kijken. Baier zegt dat vrouwen zich in de moraalfilosofie over het algemeen met andere dingen bezighouden dan mannen. Ze noemt twee traditionele voorbeelden van genderspecifieke verschillende verantwoordelijkheden: de zorg voor het wel of niet op de wereld zetten van nieuw leven en het vernietigen van levens die officieel als vijand te boek staan.<sup>67</sup> Hoewel Baier het niet gelijk wil schakelen, constateert ze dat er wel oog is voor het opofferende van mannen die in oorlogshandelingen een zaak verdedigen en dat er geen oog is voor het effect dat het heeft op vrouwen dat ze kinderen krijgen. Baier wil aandacht voor verplichtingen en hoe die gerechtvaardigd worden. Vertrouwen is hierbij voor haar een centraal begrip, omdat dit overal terugkomt, onder andere in de relatie leerling/leerkracht. De kindertijd en de vroege jeugd zijn voor haar belangrijke tijden in verband met morele opvoeding. Liefde en loyaliteit vragen om een maximaal vertrouwen, zegt zij, en daar zou de discussie over moeten gaan.

Baier vraagt met haar kritiek aandacht voor de achterliggende concepten in een bepaalde context. Dit heeft niet alleen met functioneren in een groep te maken, maar ook met vorming. Zij laat zien dat de manier waarop gesocialiseerd wordt belangrijk is.

64 [www.njn.nl](http://www.njn.nl) Geraadpleegd: 7 juni 2013.

65 Dat een goed menselijk leven sociaal van aard moet zijn, is ook de mening van Gary Watson, Darwall 2003, 243.

66 Crisp and Slote 2007, 263 e.v. en Darwall 2003, 168 e.v.

67 Crisp and Slote 2007, 270.

*Conclusie*

Wat handelen tot een deugd maakt, staat in de traditie van een praktijk. Een deugd is niet alleen deugdzaam voor de persoon zelf, maar ook voor de groep waarin diegene gesocialiseerd wordt. In dit aanleren van groepspecifieke deugden dient ook aandacht te zijn voor genderspecifieke zaken.

**2.4 Samenvatting en conclusie**

Doel van dit hoofdstuk is een bruikbare werkdefinitie te formuleren waarmee kan worden nagegaan of de leerkrachten in de interviews aangeven of zij deugden overdragen. Vanwege de contextgebondenheid van deugden (2.1) moet het een definitie zijn die aansluit bij begrippen die gangbaar zijn in het onderwijs. Uit de kerndoelen van het SLO op het onderdeel *Oriëntatie op jezelf en de wereld* zijn attitude, vorming en socialisatie als kernbegrippen gehaald. Attitude is verbonden met karakter, omdat een attitude of houding voortkomt uit een karakter. Uit de ontwikkelingen in het begrip deugd (2.2) kwam naar voren dat het hedendaagse deugdbegrip nog steeds in de spanning staat van het maakbare van het Grieks-Romeinse denken en het ontvangende, niet maakbare van het christendom. Die spanning dient ook zichtbaar te zijn in de werkdefinitie van deugd.

Dat deugd een karaktertrek is die aangeleerd kan worden werd bijvoorbeeld aangegeven door Stephen Darwall. Deze opvatting van Darwall is vergelijkbaar met de ideeën van Philippa Foot, die zegt dat een deugd een karaktertrek is, die zowel heilzaam is voor de persoon zelf als voor de medemens. De deugdzaam mens leeft niet alleen voor zichzelf, maar maakt deel uit van een gemeenschap. MacIntyre noemt dit een praktijk. Door mee te doen aan die praktijk plaatst iemand zich binnen de standaarden van die praktijk. Om te vermijden dat een deugd louter een uiterlijk gebeuren is, komt hij met het onderscheid externe goede en interne goede. Het interne goede is goed voor de hele gemeenschap die in die bepaalde praktijk participeert. MacIntyre haalt dus nadrukkelijk de relatie met anderen binnen. Deugden vinden plaats in een specifieke gemeenschap en het beoefenen van deugden is zowel goed voor de beoefenaar als voor die gemeenschap.

Essentieel in een definitie van deugd in de context van het onderwijs is de visie van Paul van Tongeren, die deugd heel uitdrukkelijk niet als burgerlijke braafheid ziet, maar als een kracht, die door oefening sterker kan worden. Die kracht is dus in potentie aanwezig. Deze kant van een deugd is vooral verbonden met de klassieke deugden uit de oudheid, waarbij de nadruk lag op eigen inspanning. Daarnaast is er de invloed van de christelijke traditie met de theologale deugden, geloof, hoop en liefde, waar de nadruk ligt op ontvangen en op het ongrijpbare van het bestaan. Er is meer nodig dan eigen inspanning

om gelukkig te zijn. Deugden zijn volgens Van Tongeren houdingen die in bepaalde omstandigheden het beste vorm kunnen geven aan wat iemand, door zijn of haar waarden gestuurd, beweegt. Iemand kan dus over meer deugden beschikken, deugden zijn contextgebonden en er is sprake van een innerlijke motivatie.

Dit leidt tot de volgende werkdefinitie:

Een deugd is een karaktertrek die in een praktijk ontwikkeld of verkregen kan worden, waardoor iemand vanuit een innerlijke motivatie in een bepaalde context optimaal weet te handelen, zowel voor haar of hem zelf als voor de gemeenschap waartoe iemand hoort.

### 3 ONDERBOUWING TWEEDE WERKHYPOTHESE EN BRONNEN VAN WAARDEN

#### 3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is er een werkdefinitie van deugd geformuleerd. In dit hoofdstuk volgt een definitie van de bronnen van waarden. Hiermee kan in de interviews nagegaan worden naar welke bronnen van waarden leerkrachten verwijzen. In de tweede werkhypothese staat geformuleerd dat alles wat we doen waardengebonden is en dat we ons altijd, bewust of onbewust, in ons gedrag, in onze handelingen en in de keuzes die we maken, laten leiden door achterliggende waarden. In 3.2 onderbouw ik deze hypothese om vervolgens in 3.3 dieper in te gaan op de bronnen van waarden. Welke bronnen van waarden zijn er? Zijn deze bronnen scherp van elkaar te onderscheiden? Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een omschrijving van de drie bronnen van waarden (3.4), met behulp waarvan de interviews zijn geanalyseerd.

#### 3.2 Waarden als basis: onderbouwing tweede werkhypothese

Voor de onderbouwing van de tweede werkhypothese 'Alles wat we doen is waardengebonden en in ons gedrag, in onze handelingen en de keuzes die we maken, laten we ons altijd, bewust of onbewust, leiden door achterliggende waarden', maak ik gebruik van het onderzoek dat Hans Joas verricht heeft naar het ontstaan van waarden.<sup>68</sup> De centrale vraagstelling in *Die Entstehung der Werte* is: hoe ontstaan waarden en bindingen aan waarden? Joas vindt deze vraag zo belangrijk omdat hij signaleert dat er in elke westerse samenleving debatten gevoerd worden over veranderende waarden.<sup>69</sup> Een voorbeeld hierbij is de hedendaagse discussie in Nederland over hoe om te gaan met het aanvallen door omstanders van hulpverleners als ambulancepersoneel, brandweer of politie.

Meteen al in het begin van zijn boek geeft Joas het antwoord op zijn vraagstelling: 'Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz'.<sup>70</sup> Waarden ontstaan volgens hem enerzijds in de ervaringen die mensen opdoen bij de ontwikkeling van hun persoonlijkheid en anderzijds in de morele bereidheid, tenminste af en toe, te kiezen voor een doel dat het persoonlijke overstijgt. Hij stelt vast dat het duidelijk is dat een

---

68 Hans Joas, *Die Entstehung der Werte*. (Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1999).

69 Joas 1999, 12.

70 Joas 1999, 10.

binding aan een waarde niet rationeel ontstaat. De binding aan de waarde is van het gehalte 'ik kan niet anders'. Toch wordt die binding niet als een beperking ervaren, maar juist als volslagen vrijwillig. De grote vraag voor Joas is uit welke ervaringen dit schijnbaar paradoxaal gevoel ontspringt van die niet te kiezen en toch vrijwillige binding aan waarden.<sup>71</sup>

Om te onderzoeken uit welke ervaringen waarden en bindingen aan waarden ontstaan, heeft Joas in teksten van Friedrich Nietzsche, William James, Émile Durkheim, Georg Simmel, Max Scheler, John Dewey, Charles Taylor en Richard Rorty deze begrippen in kaart gebracht. Daaruit is een ontwikkeling in gedachten rond waarden en het ontstaan van waarden te destilleren, die in zijn beknoptheid geen recht doet aan de zorgvuldige manier waarop Joas dit onderwerp van alle kanten belicht. Omdat dit onderzoek steunt op de werkhypothese dat we ons bij alles wat we doen, laten leiden door achterliggende waarden is het belangrijk inzicht te geven in deze gedachtegang van Joas rondom het begrip 'waarden'. Ik begeef mij in dit onderzoek echter niet in het discours van een waardendiscussie waardoor het noodzakelijkerwijs bij deze beknopte samenvatting blijft.

*Friedrich Nietzsche* wilde de mens bevrijden van de morele druk die uitgaat van de joods-christelijke moraal voor wat betreft goed en kwaad. Hij vond het ideaalbeeld van zelfverloochening dat de lager geplaatsten voorgehouden werd een onverdraaglijke morele druk. Als deze slavenwaarden doorzetten, roept dit bij de hoger geplaatsten schuldgevoelens op. Vanuit dit schuldgevoel gaan ze vervolgens goed handelen. Voor Nietzsche is de joods-christelijke moraal een systeem waarin de zwakheid van mensen omgezet wordt in waarden. En daarom is hij tegen het christendom.

Joas trekt als conclusie dat het een moedige poging is van Nietzsche om naar het ontstaan van waarden te vragen, maar dat de verklaring van Nietzsche geen hout snijdt en destructief is, maar desondanks toch vaak als uitgangspunt wordt genomen.<sup>72</sup>

De invalshoek waar Joas bij *William James* op insteekt, is de religieuze ervaring. James voelde volgens Joas duidelijker dan zijn tijdgenoten de spanning tussen een deterministisch wereldbeeld, gevoed vanuit de moderne wetenschappen, en de waarden van een christelijk mensbeeld.<sup>73</sup> In geloof in de vrije wil lag voor James de ontsnapping uit het determinisme, uit een wereld waarin alles voorbeschikt is. In de vrije wil zit voor hem de

---

71 Joas 1999, 16.

72 Joas 1999, 57.

73 Joas 1999, 62.

bereidheid tot geloof.<sup>74</sup> Hij vergelijkt dat met verliefdheid en stelt dat zonder het niet te bewijzen geloof in de mogelijkheid van liefde voor iemand, die liefde niet ontstaat. Er is soms geloof in iets nodig om het te kunnen laten gebeuren. Dit is niet alleen zo in het intermenselijk vertrouwen, dit geldt voor James ook in het domein van de religie.<sup>75</sup> Hij definieert religie als de gevoelens, handelingen en ervaringen van de enkele mens in al haar of zijn afgescheidenheid, die gelooft dat zij of hij in een relatie met het goddelijke staat.<sup>76</sup> James ziet religieuze ervaring als een van de meest intensieve menselijke ervaringen. Joas signaleert in het denken van James drie elementen die van belang zijn voor de vraag naar het ontstaan van waarden. Als eerste onderscheidt James religieuze ervaring van morele ervaring, hoewel ze feitelijk ook vaak verbonden zullen zijn. Kenmerkend onderscheid volgens hem is dat de moraal onze handelingsmogelijkheden vaak beperkt en dat religie onze handelingsmogelijkheden vergroot.<sup>77</sup> Een tweede element is dat geloof verregaand immuun is voor de ratio. Dat wil niet zeggen dat geloof louter een irrationele toevoeging aan een wereld van feiten is. Zonder gevoel bestaat de wereld volgens hem niet. Na onderzoek van mystieke en bekeringservaringen is er als derde element de conclusie dat de geloofshouding in de ervaring van het gebed ontstaat, want het gebed is een beweging van jezelf openen voor een buiten jezelf gelegen krachtbron.<sup>78</sup>

Joas komt tot de conclusie dat de vraag naar het ontstaan van waarden door deze drie kenmerken van James beter in zicht gekomen is. James richt zich daarbij op de individuele menselijke ervaring.

In een volgende stap verkent Joas het werk van Émile Durkheim. Volgens Joas meent Durkheim dat religie aan het afsterven is en dat er dus behoefte is aan een nieuwe moraal. De vraag bij Durkheim is of er in plaats van de transcendentale moraal van religie een wereldlijke vervanging mogelijk is.<sup>79</sup> Hij ziet die vervanging in de invloed van het collectieve leven. Mensen kunnen door de waardering van medemensen telkens opnieuw gemotiveerd worden en er vitaliteit aan ontfangen.<sup>80</sup>

Samenvattend ziet Joas als een van de grote verschillen tussen James en Durkheim dat James zich richt op de individuele ervaring en Durkheim juist op de collectieve ervaring.

---

74 Joas 1999, 69.

75 Joas 1999, 71.

76 Joas 1999, 74.

77 Joas 1999, 78.

78 Joas 1999, 83.

79 Joas 1999, 88-90.

80 Joas 1999, 95-96.

Dit brengt Joas tot de conclusie dat beide denkers geen opheldering geven over de verhouding tussen alledaagse ervaring en ervaringen die boven het alledaagse uitgaan.<sup>81</sup>

Duidelijk is wel dat het antwoord ligt in de dynamiek van de menselijke ervaring.

Joas zoekt de opheldering over de verhouding tussen het individuele en het collectieve in die menselijke ervaring bij *George Simmel*. Joas vindt die bij Simmel niet, zoals bij James en Durkheim, in gedachten over religie of het religieuze. Voor de Duitser Simmel is de oorlog van doorslaggevende betekenis geweest voor de ontwikkeling van zijn ethiek.<sup>82</sup> De conclusie van een heel denkproces is het inzicht dat de mens niet alleen eindig is, maar dat hij of zij dat ook beseft. Dat besef van eindigheid is bij Simmel een voorwaarde voor het ontstaan van waarden. Omdat we weten dat we sterven, ervaren we het leven als iets toevalligs. Het had ook anders kunnen zijn.<sup>83</sup> In de ethiek van Simmel bindt de hele identiteit van een persoon zich bij een handeling vanuit een innerlijk moeten aan een waarde. Simmel doelt hier niet op losstaande handelingen, maar op de hele persoon in al haar of zijn handelingen. Die gebondenheid aan innerlijke wetten houdt niet in dat algemene wetten niet geldig zijn.<sup>84</sup>

Het nieuwe van Simmel is, zo concludeert Joas, dat Simmel de vorming en betrokkenheid van het ik op waarden en tevens op de eindigheid van de persoon als noodzakelijke elementen heeft ingevoerd om de vraag naar het ontstaan van waarden te kunnen beantwoorden.<sup>85</sup>

In een volgende stap van zijn zoektocht komt Joas bij het denken van *Max Scheler* terecht. Daar komen niet echt nieuwe bouwstenen voor de vraag van Joas naar het ontstaan van waarden uit voort. Joas heeft het denken van Scheler opgenomen, omdat Scheler belangrijk voorwerk verricht heeft door het onderscheid dat hij maakt tussen voelen en gevoelstoestanden als treurigheid en vreugde. Waarden zijn volgens Scheler op te vatten als: 'Objekte intentionaler Gefühlsakte'.<sup>86</sup> Ons gevoelsleven geeft volgens hem toegang tot waarden. Als je voelt dat je iemand liefhebt, kun je je daar volgens Scheler niet in vergissen, zelfs als je verstand met redenen komt waarom je niet zou moeten liefhebben. Hij verzet zich tegen Kant bij wie liefhebben verworpen is tot het vervullen van een plicht.<sup>87</sup>

---

81 Joas 1999, 109.

82 Joas 1999, 122 e.v.

83 Joas 1999, 126.

84 Joas 1999, 130.

85 Joas 1999, 132.

86 Joas 1999, 146.

87 Joas 1999, 138.



Een van de conclusies van Joas is dat Scheler een overtuigend onderscheid gemaakt heeft tussen ervaringen gebaseerd op waarden en ervaringen gebaseerd op moeten. Het ontstaan van waarden wordt volgens Joas echter niet goed beargumenteerd.

Joas verdiept zich vervolgens in het denken van *John Dewey*. Bij Dewey zijn volgens Joas waarden meer dan louter gevoelsuitdrukkingen.<sup>88</sup> Hij ziet als grondgedachte van Dewey dat we naar het gedrag van iemand moeten kijken in alles wat tot haar of zijn leefomgeving behoort om te kunnen begrijpen wat haar of zijn waarden zijn.<sup>89</sup> Omdat mensen in principe kunnen leren van hun ervaringen, zal iemand ook gaan reflecteren over een gewenste situatie of over de vraag waar een behoefte ligt. Bij Dewey is het niet de wetenschapper die vaststelt of een bepaalde handeling waardenvol is, maar noodzakelijkerwijs de handelende zelf. Dewey laat hiermee volgens Joas wel duidelijk zien welke rol waarden spelen bij het handelen, maar hij geeft hiermee niet aan hoe waarden ontstaan. Joas meent dat Dewey daartoe wel een aanzet geeft wanneer hij de religieuze ervaring in verbinding brengt met een alles omvattend zelf. Dit zelf is niet iets dat concreet in een persoon aanwezig is. Het heeft voor hem de betekenis dat mensen met hun verbeeldingskracht het mogelijke kunnen bereiken. Dewey ziet het ontstaan van waarden na het leggen van deze verbinding als een creatieve handeling op basis van onze verbeeldingskracht. Waarden worden nu verbonden met zelfverwerkelijking.<sup>90</sup> De mogelijke geconcentreerdheid op het zelf die daardoor zou kunnen ontstaan, doorbreekt Dewey door de waarde die hij hecht aan communicatie. Communicatie is voor hem meer dan een functioneel gebeuren tussen mensen. In de communicatie kan de ene mens zich openstellen voor de ander, waardoor iemand zo geraakt kan worden dat er een waardenbinding ontstaat.<sup>91</sup>

Samenvattend ziet Joas als het belang hiervan dat deze focus op communicatie een opening biedt om de tweespalt tussen de nadruk op individuele ervaring of juist op collectieve ervaring te doorbreken.<sup>92</sup> Als probleem signaleert hij dat Dewey het samengaan van het ontstaan van waarden en de vorming van het zelf niet voldoende doordacht heeft.<sup>93</sup>

Voor een verdere doordenking hiervan wendt Joas zich tot *Charles Taylor*. Joas noemt als eerste en belangrijkste stap in de waardentheorie van Taylor dat hij onderscheid maakt tussen sterke en zwakke waarderingsen.

---

88 Joas 1999, 164.

89 Joas 1999, 167.

90 Joas 1999, 178-180.

91 Joas 1999, 184.

92 Joas 1999, 184.

93 Joas 1999, 194.

Zwakke waarderingen zitten bijvoorbeeld in de keuze voor wat we lekker vinden. Anders ligt het wanneer we een wens kunnen realiseren en dat toch niet doen omdat we de uitkomst niet acceptabel vinden. Wat Taylor hiermee bedoelt, wordt duidelijk in tegenstellingen als deugdzaam en immoreel of waardig en onwaardig. We maken hier gebruik van maatstaven waarbij we ons laten leiden door ons gevoel en daarachter liggende ideaalbeelden. Mensen ervaren deze sterke waarderingen niet als iets dat door henzelf vastgesteld wordt, maar als iets dat hun persoon te boven gaat.<sup>94</sup> De identiteit van iemand wordt altijd gevormd binnen een sociale context van dergelijke kwalitatieve onderscheidingen. Daarin speelt trouw blijven aan jezelf een rol en, als belangrijkste, een reflectie op die onderscheidingen. Joas concludeert dat daarmee ons zelfverstaan volgens Taylor narratief van karakter is. Maar wel een verhaal dat voortdurend verandert.<sup>95</sup>

Een conclusie van Joas is dat Taylor goed laat zien hoe mensen vanuit bepaalde bestaande waarden een zelf opbouwen. Punt van kritiek is dat hij geen aandacht besteedt aan de herkomst van het begrip 'zelf'. Ook verklaart Taylor volgens Joas niet voldoende het ontstaan van nieuwe waarden in strikte zin en besteedt hij geen aandacht aan ontwikkelingen in de existentiële theologie van de 20<sup>e</sup> eeuw.

Daarom richt Joas zich op het identiteitsbegrip zoals er in een postmoderne tijd naar gekeken wordt. Daarvoor gaat hij te rade bij *Richard Rorty*, als vertegenwoordiger van het postmodernisme. Ik beperk mij tot zijn conclusie dat binnen het postmodernisme de theorie van Taylor over identiteitsvorming en waarden stand houdt en opnieuw geformuleerd wordt: waarden ontstaan in de ervaringen van zelfopbouw en boven jezelf uitstijgen.

In het afsluitende hoofdstuk formuleert Joas een conclusie.<sup>96</sup> Samengevat zegt hij het volgende:

- Nietzsche stelde de vraag naar het ontstaan van waarden als eerste en hij concludeerde dat de joods-christelijke waarden als gerechtigheid en liefde ontstaan zijn uit de visie dat we niets waard zijn ten opzichte van een opperwezen.
- Het antwoord van James is bruikbaar. Hij ziet een relatie tussen het ontstaan van waarden en de religieuze ervaring, zoals beleefd in bekering en het gebed.
- Durkheim haakt hierbij aan, maar stelt tegenover het radicale individualisme van James een vergelijkbaar eenzijdig collectivisme.

---

94 Joas 1999, 200-204.

95 Joas 1999, 207.

96 Joas 1999, 252-255.

- Simmel voegt toe dat de betrokkenheid op waarden van het ik samenhangt met het gegeven dat een persoon besef heeft van haar of zijn eindigheid.
- Joas heeft Scheler erbij gehaald om te voorkomen dat er alleen gekeken wordt vanuit een beperkend plichtgevoel. Scheler tilt het christelijke liefdesidee boven een plichtethiek uit.
- Dewey heeft communicatie met anderen als belangrijk punt en hij brengt de rol van verbeeldingskracht en creativiteit in bij het ontstaan van waarden.
- Taylor brengt sterke waarden in en hij heeft het over het belang van ervaring en interpretatie.
- Tot slot geeft Rorty volgens Joas echt radicaal antwoord op de vraag naar het ontstaan van waarden: waarden ontstaan in de ervaringen van zelfopbouw en zelftranscendentie.

### *Conclusie*

Joas laat in zijn zoektocht naar waarden duidelijk de samenhang zien tussen waarden en handelingen van mensen. Terwijl mensen zich ontwikkelen, doen zij op diverse manieren ervaringen op. Waarden ontstaan in de ervaringen die mensen opdoen bij de opbouw van hun persoonlijkheid en daar waar zij zichzelf overstijgen. Die achterliggende waarden vormen de leidraad voor hun handelen. Mensen kunnen zelfs niet anders dan vanuit die waarden handelen, constateert Joas, en toch binden zij zich vrijwillig aan die waarden.

Het speurwerk van Joas door het werk van diverse wetenschappers onderbouwt de werkhypothese dat alles wat we doen waardegebonden is en dat we in ons gedrag, in onze handelingen en bij de keuzes die we maken, ons altijd, bewust of onbewust, laten leiden door achterliggende waarden.

## **3.3 Bronnen van waarden**

### ***3.3.1 Inleiding***

In dit onderzoek wordt niet de vraag gesteld welke specifieke achterliggende waarden bij leerkrachten een rol spelen in hun willen overdragen van deugden, maar is de vraag uit welke *bronnen* van waarden leerkrachten hierbij putten. Nu duidelijk is dat we ons in onze handelingen laten leiden door waarden is de volgende stap om in kaart te brengen welke bronnen van waarden er zijn. Verscheidene (clusters van) wetenschappers hebben hier in verschillende disciplines onderzoek naar gedaan, maar ze gebruiken niet altijd dezelfde benamingen. Bovendien is het maar de vraag of de bronnen van waarden wel scherp van elkaar te onderscheiden zijn.

In 3.3.2 sta ik eerst stil bij het onderzoek van Charles Taylor naar bronnen

van waarden. Zijn benamingen van de bronnen van waarden leg ik naast de benamingen uit Europees onderzoek<sup>97</sup> (3.3.3) en onderzoek in Nederland gedaan<sup>98</sup> (3.3.4). Na deze verkenning geef ik in 3.3.5 aan met welke benamingen van bronnen van waarden de interviews worden geanalyseerd, en waar deze benamingen naar verwijzen. In de laatste paragraaf (3.3.6) ga ik in op het bestaan van diverse bronnen van waarden naast elkaar. Daarvoor maak ik gebruik van het onderzoek *De Lage Landen en het hogere*.<sup>99</sup>

### 3.3.2 Charles Taylor

Allereerst interessant voor dit onderzoek is de Canadese filosoof Charles Taylor. Hij heeft vanuit zijn katholieke achtergrond in *Sources of the Self* de wordingsgeschiedenis van het moderne subject beschreven. Zoals Joas in 3.2 al heeft geconstateerd, laat Taylor in dit boek goed zien hoe mensen vanuit bestaande waarden een zelf opbouwen. Met de term 'zelf' bedoelt Taylor dat mensen over de nodige diepte en complexiteit beschikken om een identiteit te hebben of om te worstelen er een te vinden, waarbij altijd sprake is van een zekere oriëntatie op het goede.<sup>100</sup> Hij noemt het verder in dit boek zelfs een vorm van zelfbedrog als we denken dat we niet spreken vanuit een morele oriëntatie die we juist achten.<sup>101</sup> Hij realiseert zich daarbij heel goed dat veel mensen het lastig vinden om aan te geven of hun oriëntatie een theïstische of een seculiere basis heeft.<sup>102</sup>

In het later geschreven boek *A Secular Age* geeft Taylor een uitgebreid overzicht van deze historisch-religieuze ontwikkelingen, waardoor we van een samenleving waarin het bijna onmogelijk was om niet in God te geloven, gekomen zijn tot een samenleving waarin zelfs de meest overtuigde gelovige ziet dat niet geloven in God kennelijk ook tot de mogelijkheden behoort: 'Seculariteit in deze zin omvat de totale context van interpretatie waarbinnen onze morele, spirituele of religieuze ervaring en onze zoektocht zich voordoen'.<sup>103</sup>

97 *Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology*. European Commission, june 2005. Dit rapport is te downloaden via: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_225\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf)

98 W.B.H.J. van de Donk (red.) *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. (Amsterdam: University Press, 2006). Dit onderzoek is te downloaden via: [www.wrr.nl/publicaties](http://www.wrr.nl/publicaties)

99 Gabriël van den Brink (red.) *De Lage Landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*. (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012).

100 Taylor 2007, 76.

101 Taylor 2007, 159.

102 Taylor 2007, 48.

103 Charles Taylor, *A Secular Age*. (Cambridge: Harvard University Press, 2007). Bij de verwijzin-

Taylor benadert in dit boek het begrip secularisering met behulp van een model dat hij het huismodel noemt.<sup>104</sup> Hij vergelijkt praten over secularisering met een gebouw met drie verdiepingen.<sup>105</sup> De parterre staat voor de feitelijke bewering dat religieuze overtuiging en religieuze beoefening zijn afgenomen. In de kelder liggen allerlei beweringen over hoe we deze veranderingen kunnen verklaren en op de bovenverdieping vinden we de vragen over welke plaats religie tegenwoordig inneemt. Daar gaat het ook over de kwetsbare en sterke kanten van geloof en ongeloof. Als er in een gesprek verwarring ontstaat over secularisering komt dat volgens Taylor veelal omdat we niet duidelijk maken over welk deel van het gebouw we aan het praten zijn. Over de parterre zijn mensen het over het algemeen wel eens, meent hij, maar over de kelder bestaan nogal wat verschillen en dat heeft zijn uitwerking op hoe er over de bovenverdieping gedacht wordt.

Taylor is het eens met de stelling op de parterre dat religieuze overtuiging en beoefening zijn afgenomen, maar hij vindt de gangbare argumenten in de kelder over oorzaken als verstedelijking, rationalisatie en opkomst van de wetenschap niet voldoende. Dat mensen daardoor onontkoombaar geloof als het ware afgepeld hebben en zo als verantwoordelijke volwassenen geen kosmische instantie meer nodig hebben, noemt hij een subtractieverklaring. Het is te veel de uitkomst van een aftreksom. Volgens hem is de westerse moderniteit, inclusief haar seculariteit, de vrucht van nieuwe bevindingen en nieuw geconstrueerde zelfinterpretaties en een daaraan verwante levenshouding.<sup>106</sup>

Taylor onderscheidt drie manieren waarop we naar 'seculariteit' kunnen kijken. De eerste is dat God uit de openbare ruimte is verdwenen en dat het christelijke geloof niet meer vanzelfsprekend allerlei gezaghebbende voorschriften kan opleggen. Een tweede betekenis van seculariteit is dat mensen afstand nemen van godsdienstige praktijken, waarbij het afnemende kerkbezoek vooral in het oog springt en de derde betekenis van seculariteit gaat over de omstandigheden waarin geloof zich voordoet.<sup>107</sup> In deze derde visie is een samenleving seculier indien geloof in God gezien wordt als een van de keuzemogelijkheden. Taylor meent dat er altijd wel een groep mensen zal

---

gen maak ik gebruik van de Nederlandse vertaling: *Een seculiere tijd* (Rotterdam: Lemniscaat bv, 2009). Taylor 2009, 44.

104 Binnen de identiteitsbegeleiding van de scholen is ook een brochure bekend die uitgaat van een huismodel. Dit is een ander huismodel dan dat van Taylor. Marriët Mittendorff en Cas Verbeek, *School in beeld. Werken aan het profiel van de katholieke school*. Handreiking 3 in de serie School maak je eigen beleid (NKS). (Den Haag: ABKO, 1993).

105 Taylor 2009, 573 e.v.

106 Taylor 2009, 67.

107 Taylor 2009, 42-43.

zijn die zich aangetrokken zal voelen door het transformatieperspectief van religie en dat een andere groep zich daar juist tegen af zal zetten vanwege o.a. vervormingen en misbruik die aanwezig waren en zijn in gangbare vormen van religie.<sup>108</sup> Hij ziet ook veel nieuwe vormen van spiritueel leven opkomen al dan niet in relatie tot God.

‘Sinds onze voorouders hebben zich andere mogelijke bronnen geopend’, schrijft Taylor.<sup>109</sup> Het bestaan van deze mogelijke bronnen hangt samen met het zelfbesef van mensen, dat in de loop der eeuwen grote veranderingen heeft ondergaan. Onder invloed van Rousseau werd bijvoorbeeld de natuur als bron gezien.<sup>110</sup> Onder invloed van Kant werd de menselijke rationele wil de enig mogelijke morele bron.<sup>111</sup> In de Victoriaanse tijd was er volgens Taylor een strijd tussen theologie en wetenschap, waarbij de wetenschap stelde dat religie verdwijnt wanneer ze geconfronteerd wordt met wetenschappelijke rationaliteit.<sup>112</sup>

Binnen de veelheid aan morele bronnen die Taylor onderkent, is hij tot drie grote domeinen gekomen: de oorspronkelijke theïstische onderbouwing, het atheïstisch sciëntisme en het expressivisme in diverse varianten.<sup>113</sup> De creatieve verbeeldingskracht heeft zijn oorsprong in de Romantiek en verwijst naar geraakt worden door bronnen die onszelf overstijgen, zoals kunst of muziek. Het gaat om het besef dat kunstwerken morele en spirituele betekenis hebben. Hierbij dient aangetekend te worden dat de drie domeinen aan verandering onderhevig zijn, ze door elkaar beïnvloed worden, gecombineerd worden en dat mensen niet allemaal volgens de laatste visies leven.<sup>114</sup> Onze constitutieve waarden zijn gebaseerd op een veelheid van bronnen en het onderzoek van Taylor laat zien dat er verband is tussen de ontwikkeling van het zelf, denkbeelden over verinnerlijking en deze bronnen. Wat Taylor de moderne identiteit wil noemen, bestaat volgens hem uit dit hele complex van factoren.<sup>115</sup> Het terughalen van morele bronnen stelt ons naar de mening van Taylor open voor iets wat kracht geeft. Zoals mensen vroeger op het bestaan van God vertrouwden en daar hun hele wijze van leven op baseerden, is dat in onze tijd

---

108 Taylor 2009, 578.

109 Taylor 2007, 420.

110 Taylor 2007, 474.

111 Taylor 2007, 484.

112 Taylor 2007, 531.

113 Taylor 2007, 539.

114 Zie voor het grensgebied tussen religieuze en seculiere spiritualiteit bijvoorbeeld: Frans Jespers, ‘The Border Region of Religious and Secular Spiritualities’, in: Hense, Elisabeth, Frans Jespers & Peter Nissen, *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*. (Leiden: Brill, 2014), 211.

115 Taylor 2007, 644.

niet meer waar te nemen. Maar dat wil niet zeggen dat er in het domein van de mythologie, de metafysica of de theologie geen morele bronnen te vinden zijn als we ons daar voor openstellen. Het is alleen eerder een persoonlijk gebeuren dan een publiek iets. Het subjectieve en het transcendente zijn nu meer vervlochten met elkaar.

### *Conclusie*

Het onderzoek van Taylor naar mogelijke morele bronnen brengt hem tot de volgende drie bronnen van waarden, waardoor de moderne mens zich laat leiden: (1) geloof in God, (2) het uit de wetenschap voortgekomen atheïsme en (3) creatieve verbeeldingskracht.

Deze bronnen zijn niet streng van elkaar gescheiden en zijn alle drie nog steeds aanwezig.

### **3.3.3 *Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology***

Eenzelfde soort driedeling als bij Charles Taylor is terug te vinden in de *Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology*.<sup>116</sup> De Europese Commissie laat sinds 1973 regelmatig onderzoek doen naar de publieke opinie van mensen binnen de lidstaten van de Europese Unie. Dit onderzoek heeft betrekking op een diversiteit aan onderwerpen. In 2005 is er onderzoek gedaan naar meningen over sociale waarden, wetenschap en technologie. Naast de 25 landen behorend tot de Europese Unie zijn zeven andere landen bij dit onderzoek betrokken: IJsland, Zwitserland, Noorwegen, Kroatië, Turkije, Roemenië en Bulgarije.

Voor mijn onderzoek is vooral het gedeelte over sociale waarden van belang. Hierin is een paragraaf gewijd aan religieuze en spirituele overtuigingen. De *Special Eurobarometer* onderscheidt de volgende drie categorieën: (1) I believe there is a God, (2) I believe there is some sort of spirit or life force en (3) I don't believe there is any sort of spirit, God or life force.<sup>117</sup> De deelnemers aan het onderzoek is gevraagd bij welke categorie ze zich het meest thuis voelden. De onderzoekers geven in een schema de percentages weer voor de 32 landen die bij dit onderzoek betrokken zijn. Het gemiddelde voor de 25 landen horend tot de Europese Unie komt respectievelijk op: 52, 27 en 18%. De verschillen tussen de betrokken landen zijn echter groot. In Malta bijvoorbeeld, waar het rooms-katholicisme officiële staatsgodsdienst is, geeft 95% aan in God te geloven. Aan het andere eind van het spectrum ligt Estland waar dit voor 16% geldt.

116 *Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology*. European Commission, june 2005, 11. Dit rapport is te downloaden via: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_225\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf)

117 *Special Eurobarometer*, 9.



In Nederland gelooft 34% van de respondenten in God. Daarnaast geeft in Nederland 37% aan dat ze geloven dat er wel iets van een geestelijke of levenskracht is en 27% gelooft noch in God noch in een andere geestelijke of levenskracht. De resterende 2% geeft aan het niet te weten.<sup>118</sup>

De onderzoekers van de Special Eurobarometer hebben ook gevraagd hoe vaak mensen nadenken over de zin van het leven (meaning of life).<sup>119</sup> Zij hebben die antwoorden vervolgens naast de hierboven genoemde categorieën gelegd. Dan blijkt dat van degenen die in God geloven 78% regelmatig nadenkt over deze zinvraag en van degenen die geloven dat er iets van een geestelijke of levenskracht is 77%. Van degenen die noch in God noch in een of andere geestelijke of levenskracht geloven ligt dit percentage op 61%.<sup>120</sup> De onderzoekers van de Special Eurobarometer laten, door een koppeling van nadenken over de zin van het leven aan de drie categorieën, zien dat zij deze drie categorieën als verschillende bronnen van waarden zien.

### 3.3.4 *Geloven in het publieke domein*

In Nederland is in 2006 onderzoek gedaan naar ontwikkelingen in de verhouding tussen religie en het publieke domein: *Geloven in het publieke domein*.<sup>121</sup> Gerrit Kronjee en Martijn Lampert hebben hierin een hoofdstuk geschreven over *Leefstijlen en zingeving*.<sup>122</sup> Zij hebben onderzocht waarin mensen geloven, die zeggen niet te geloven, en waarin mensen niet geloven, die zeggen wel te geloven. Kronjee en Lampert onderscheiden zes categorieën:

- a. niet-religieus, niet-humanistisch (18%, nr&nh)
- b. niet-religieus, gematigd humanistisch (16%, nr&gh)
- c. niet-religieus, humanistisch (12%, nr&h)
- d. ongebonden spiritueel (26%, ong-s)
- e. christenen (25%, chr)
- f. overige gebonden religieuzen (3%, ovr)<sup>123</sup>

In de categorieën *e* en *f* vallen de mensen die zich christen noemen of zich tot een andere religieuze groepering rekenen: de confessionelen. Hiertoe behoort

118 Special Eurobarometer, 9.

119 Special Eurobarometer, 7.

120 Special Eurobarometer, 8.

121 W.B.H.J. van de Donk (red.) *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. (Amsterdam: University Press, 2006). Dit onderzoek is te downloaden via: [www.wrr.nl/publicaties](http://www.wrr.nl/publicaties)

122 G.J. Kronjee en M. Lampert, 'Leefstijlen en zingeving' in: W.B.H.J. van de Donk et al. (red.) *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. 171-194.

123 Kronjee en Lampert 2006, 177.



28%. Dan zijn er de 26% ongebonden spirituelen. Dit zijn de mensen in categorie *d*, die geloven dat er een soort kracht is of in ieder geval iets spiritueels. Hun levensbeschouwing kenmerkt zich door een transcendente, spirituele oriëntatie, die zich niet conformeert aan doctrines. Ze zijn empathisch ingesteld, gericht op harmonie met de wereld en vertrouwen op de eigen intuïtie.<sup>124</sup> De respondenten die niet spiritueel of religieus zijn ingesteld, en zich ook niet rekenen tot een spirituele of religieuze groepering, vallen in de groep niet-religieuzen (*a, b en c*).<sup>125</sup> Deze groep omvat 46%. Deze zes categorieën zijn samen te vatten in de volgende driedeling: (1) confessionelen, (2) ongebonden spirituelen, en (3) de niet-religieuzen.

### 3.3.5 *Vergelijking van benamingen*

Wat allereerst opvalt bij een vergelijking van deze drie studies is dat de onderzoeken van verschillende invalshoeken uitgaan.

1. Charles Taylor heeft vooral gekeken naar de historische ontwikkeling van bronnen van waarden.
2. Het onderliggende doel van het onderzoek van de *Special Eurobarometer* is:

‘to assess Europeans’ views on social values and ethics as well as citizens’ perceptions of actors involved in science and technology as well as the decision-making procedure. The final objective is to assess the perceived influence of ethics on science and technology in the future’.<sup>126</sup> [NB Vet gedrukt is zo overgenomen uit de brontekst.]

3. De onderzoekers van *Geloven in het publieke domein* hebben zich ten doel gesteld:

‘een al even brede als onbevangen verkenning te verrichten naar zowel fundamentele, theoretische als empirische vragen met betrekking tot – ontwikkelingen in – de verhouding tussen religie en publiek domein’.<sup>127</sup>

Door een verschil in doel en vraagstelling zijn de uitkomsten niet zonder meer naast elkaar te leggen. Frans Jespers constateert deze problematiek ook in zijn studie naar nieuwe religieuze bewegingen.<sup>128</sup> Jespers stelt terecht dat het feit dat benamingen binnen de groepen niet gelijk zijn, nog niet wil zeggen dat de gegevens niet bruikbaar zijn. Want wat eveneens opvalt, zijn de

124 Kronjee en Lampert 2006, 184.

125 Kronjee en Lampert 2006, 177.

126 Special Eurobarometer, 2/3.

127 Kronjee en Lampert 2006, 11.

128 Frans Jespers (red.), *Nieuwe religiositeit in Nederland. Gevalstudies en beschouwingen over alternatieve religieuze activiteiten*. (Budel: Uitgeverij DAMON, 2009), 11.

overeenkomsten. Ik ga die per domein na en geef meteen de benamingen aan die in dit onderzoek worden gehanteerd.

### *Eerste domein*

Bij alle drie is er een groep waarvan de bronnen van waarden gelegen zijn in geloof in God en/of het waardenstelsel van een van de 'wereldreligies'. Met wereldreligies bedoel ik: hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, christendom, islam en vergelijkbare religies (in al hun diverse stromingen). Bij Taylor heet deze groep: geloof in God; bij de *Special Eurobarometer* is er de groep die in God gelooft; en bij het onderzoek *Geloven in het publieke domein* is er de groep die zichzelf rekent tot behorend bij een confessie, hetzij christelijk, hetzij van een andere religie.

Omdat over het begrip religie veel onduidelijkheid heerst, eerst een nadere verkenning van deze term.

Volgens de vergelijkende godsdienstwetenschapper Ninian Smart is het onmogelijk om tot een vaste definitie van het begrip religie te komen. Er zijn volgens hem wel een aantal dimensies vast te stellen, hij noemt er zeven, die bij elke religie in meer of mindere mate, en soms zelfs marginaal, zijn aan te wijzen.<sup>129</sup> Hij doelt hier niet alleen op de bekende wereldreligies, maar ook op nieuwere vormen van het heilige, waar mensen hun waarden vandaan halen. Religies vallen niet samen, maar vertonen wel familiegelekenissen.<sup>130</sup> De term familiegelekenissen is ontleend aan Wittgenstein.<sup>131</sup> Hij zegt dat als we bijvoorbeeld kijken naar de activiteiten, die we spelen noemen (bordspelen, kaartspelen, balspelen, enzovoorts), er niets te vinden is dat ze allemaal gemeen hebben, maar dat er wel gelekenissen te vinden zijn. Bordspelen hebben veel gemeenschappelijk met elkaar, maar veel minder overeenkomsten met kaartspelen of balspelen. Wittgenstein komt tot de slotsom: 'we see a complicated network of similarities overlapping and criss-crossing: sometimes overall similarities, sometimes similarities of detail'.<sup>132</sup> Deze overeenkomsten karakteriseert hij met het woord 'familiegelekenissen: 'for the various

129 Zie bijvoorbeeld: Ninian Smart, *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Belief*. (Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1996) en Ninian Smart, *The World's Religions*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

130 Elisabeth Hense heeft voorjaar 2008, tijdens een Faculteitsdag van de Faculteit Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit in Nijmegen met als thema 'clichés', deze gedachte geïntroduceerd tijdens een lezing met de titel: Clichés over spiritualiteit in de empirische wetenschappen. Deze lezing is inmiddels niet meer beschikbaar via de website van de Radboud Universiteit. Ik heb deze lezing in 2008 geraadpleegd.

131 Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*. (Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd., 1983).

132 Wittgenstein 1983, 32.

resemblances between members of a family: build, features, colour of eyes, gait, temperament, etc. etc. overlap and criss-cros in the same way. And I shall say: 'games' form a family.'<sup>133</sup>

Ook Victoria Harrison constateert dat het een probleem is een gemeenschappelijke noemer te vinden voor de definitie van religie. Als je bijvoorbeeld het geloof in God als kenmerk neemt, zou daarmee het Theravāda Boeddhisme als niet-religieus geclassificeerd worden, wat voor veel mensen toch tegen hun gevoel ingaat.<sup>134</sup> Geen enkele soort van definitie is sluitend voor alle vormen van religie. Met een beroep op de hiervoor aangehaalde redenering van Wittgenstein meent ook zij dat we bij de omschrijving van wat een religie is beter uit kunnen gaan van familiegelekenissen. 'Consider Theravada Buddhism and Christianity: both revere a holy founder, but Theravada Buddhism, unlike Christians, do not believe in a God. So these religions exhibit a family resemblance as well as an important difference.'<sup>135</sup>

Deze toelichting op het begrip religie pleit er voor om het eerste domein van Taylor de confessionelen te noemen. Ook mensen die niet in God geloven, maar zichzelf wel duidelijk als behorend tot een confessie beschouwen, horen in dit domein thuis. Deze benaming geeft zowel een inhoud aan als een locatie.

### *Tweede domein*

De tweede bron van waarden wordt door Taylor omschreven als 'creatieve verbeelding' en in de *Special Eurobarometer* gaat het om de groep die aangeeft 'I believe there is some sort of spirit or life force'. Kronjee en Lampert noemen deze groep in *Geloven in het publieke domein* ongebonden spirituelen. Zij constateren dat mensen tegenwoordig ook religieus of spiritueel kunnen zijn zonder een band te hebben met een bepaalde kerk of religieuze leerstellingen. Maar er is nog wel een binding met een transcendente spiritualiteit.<sup>136</sup>

De overeenkomst tussen mensen in het tweede domein is dat het om mensen gaat die spiritueel of religieus zijn, maar zich uitdrukkelijk niet tot een kerkelijke religie rekenen.

Hubert Knoblauch geeft duidelijk aan waar dit domein gelokaliseerd is:

'Die Religion beschränkt sich heute keineswegs mehr auf einen ausgegrenzten Ausschnitt der Kultur, der in den Kirchen beheimatet ist und nur dort seinen Ort findet. Es gibt einen außerhalb der Kirche liegenden Bereich der Religion,

<sup>133</sup> Wittgenstein 1983, 32.

<sup>134</sup> Victoria S. Harrison, 'The pragmatics of defining religion in a multi-cultural world', in: *International Journal for Philosophy of Religion* 59 (2006), 133.

<sup>135</sup> Harrison 2006, 142.

<sup>136</sup> Kronjee en Lampert 2006, 174.

und dieser Bereich ist keineswegs (mehr) unsichtbar, sondern nimmt selbst höchst sichtbare Formen der Kultur an.<sup>137</sup>

Inhoudelijk gezien vertonen de nieuwe spiritualiteiten waarmee deze groep zich bezighoudt familiegelekenissen met elkaar en zullen de diverse dimensies van Smart in meer of mindere mate aanwezig zijn.<sup>138</sup> Ze zijn daarom net zomin onder één inhoudelijke noemer te vatten als religies.

Hubert Knoblauch noemt het domein van deze categorie *populäre Religion*. Dat wil overigens niet zeggen dat de deelnemers aan deze praktijken dit zelf religie zullen noemen.

Knoblauch geeft met zijn omschrijving goed aan wat de kern is van dit domein, alleen is de benaming populaire religie verwarrend. Populair kan zowel verwijzen naar een brede verspreiding als naar een trivialisering.<sup>139</sup> Dit zit allebei niet in de omschrijving van Knoblauch, maar kan door deze benaming wel worden opgeroepen. Een derde betekenis, naast de al eerder genoemde betekenissen, is aan te treffen bij Gust de Meyer, die onderzoek gedaan heeft naar populaire cultuur.<sup>140</sup> Populair kan ook nog verwijzen naar nieuwe of gespecialiseerde kennis die op een toegankelijke wijze wordt gepresenteerd. Wanneer het om de wijze van presenteren gaat, is dit bij alle drie de domeinen waarschijnlijk wel terug te vinden. Denk bijvoorbeeld aan de opkomst van de beatmissen in de katholieke kerk in de jaren zestig. De door veel jongeren als specialistisch ervaren liturgie werd in deze vorm op een toegankelijke manier aangeboden.

Dit rechtvaardigt de conclusie dat Kronjee en Lampert met hun term *ongebonden spirituelen* de groep mensen in dit domein het meest recht doen. Ze geven hiermee zowel aan waar dit domein gelokaliseerd is als een inhoud. De term *ongebonden* sluit ook aan bij Knoblauch, die deze groep heel duidelijk buiten de gangbare religies plaatst. De gebruikers in deze groep binden zich veelal op projectbasis aan een vorm van nieuwe spiritualiteit en verbinden zich soms ook met meerdere vormen van nieuwe spiritualiteit tegelijk.

In het onderzoek zijn tevens een aantal esoterische items (zoals astrologie, reïncarnatie, yogaleer, werken met kristallen, etc.) meegenomen en is de vraag

137 Hubert Knoblauch, *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. (Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2009), 265.

138 Zie voor een uitwerking hiervan bij één van de nieuwe spiritualiteiten: Tanja van Leeuwen, *De spiritualiteit van Avatar*, masterscriptie Religiewetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, 2009.

139 Jespers 2009, 207.

140 Gust de Meyer, *Cultuur met een kleine c*. (Leuven: Uitgeverij Acco, 2004). Dit boek is een zeer grondige herbewerking van het in 1995 verschenen boek *Populaire cultuur*.

gesteld of men zich er wel eens in heeft verdiept en of deze zaken een rol spelen in het leven. Voor ruim de helft (53 procent) van de ongebonden spirituelen blijken een of meer van deze zaken een rol te spelen in het leven, 85 procent van hen geeft aan zich in een of meer van deze zaken te hebben verdiept.<sup>141</sup>

De term *spiritualiteit* verwijst naar de inhoud. Het begrip *spiritualiteit* kent veel verschillende definities en is een nogal vaag begrip, constateert Elisabeth Hense in haar inleiding op een bundel over hedendaagse spiritualiteit in diverse contexten.<sup>142</sup> Er is geen overkoepelende definitie. Er is, net als bij een definitie van religie, sprake van familiegelekenissen.<sup>143</sup>

Omdat er met alle verschillen ook overeenkomsten zijn, komt zij toch met een algemene formulering die een blikrichting aangeeft.

‘Spirituality means following intuitions that can lead to fullness of life’.<sup>144</sup>

Zij sluit hiervoor aan bij wat Charles Taylor schrijft in *Een seculiere tijd* over de gevoelens van volheid die mensen in hun leven kunnen ervaren.<sup>145</sup>

‘Ergens, in een bepaalde activiteit, of toestand, bevindt zich een volheid, een rijkdom, dat wil zeggen, op die plaats (in die activiteit of toestand) is het leven voller, rijker, dieper, meer de moeite waard, bewonderenswaardiger, meer zoals het zou moeten zijn’.<sup>146</sup>

Deze omschrijving geldt voor ieder mens, omdat iedereen in staat is een dergelijke volheid te ervaren.

Dat er overeenkomsten zijn in definities van spiritualiteit is ook de mening van Philip Sheldrake.<sup>147</sup> Hij constateert dat het nog niet zo eenvoudig is om tot een hedendaagse definitie van spiritualiteit te komen, omdat het woord spiritualiteit in zulke verschillende contexten gebruikt wordt. Maar wanneer hij naar hedendaagse literatuur over spiritualiteit kijkt, komt hij in de definities toch een vijftal overeenkomsten tegen. Als eerste is spiritualiteit niet een los onderdeel in iemands bestaan, maar raakt spiritualiteit het hele leven.

141 Kronjee en Lampert 2006, 185.

142 Elisabeth Hense, ‘Present-Day Spiritualities in Confessional, Popular, Professional and Aesthetic Contexts: Contrasts or Overlap?’ In: Hense, Jespers & Nissen 2014, 1.

143 Zie de eerdere verwijzing naar de faculteitsdag over clichés.

144 Hense 2014, 5.

145 Hense 2014, 4.

146 Taylor 2007, 46.

147 Philip Sheldrake, *Spirituality. A very Short Introduction*. (Oxford: University Press, 2012).

Als tweede houdt spiritualiteit een verbondenheid in met wat iemand 'heilig' is. Ten derde heeft spiritualiteit te maken met een zoektocht naar de zin van je bestaan. Een vierde overeenkomst is dat spiritualiteit verbonden wordt met tot bloei komen. Als laatste wordt in spiritualiteit een gerichtheid zichtbaar op wat ten diepste van waarde is, als contrast met een instrumentalistische visie op het leven.<sup>148</sup>

Sheldrake signaleert dat spiritualiteit zich los gemaakt heeft van een buiten de mens staande autoriteit en zich meer richt op de directe innerlijke ervaring.<sup>149</sup> Ook constateert hij dat voor de meeste mensen, of zij nu binnen een religie spiritueel zijn of daarbuiten, spiritualiteit verbonden is met waarden en een bepaalde ethiek, die terug te vinden zijn in spirituele praktijken.<sup>150</sup>

Dit sluit aan bij de gezichtspunten van Peter H. van Ness in zijn inleiding op *Spirituality and the Secular Quest*.<sup>151</sup> Iemand is volgens hem spiritueel voor zover diegene de werkelijkheid als een geheel ziet en als er tegelijk ook sprake is van zelftransformatie en ontwikkeling. Geschikte spirituele praktijken kunnen daarbij behulpzaam.

Als laatste kijk ik naar een definitie van spiritualiteit van Sandra Schneiders, omdat dit een veel aangehaalde omschrijving is.

Spirituality as lived experience can be defined as conscious involvement in the project of life integration through self-transcendence toward the ultimate value one perceives.<sup>152</sup>

Spiritualiteit is geleefde ervaring, je bent er bewust mee bezig en door zelftranscendentie ga je in de richting van iets ultiems. Deze definitie is volgens haar breed genoeg om zowel christelijke als niet-christelijke spiritualiteit te omvatten, en daarmee ook seculiere spiritualiteit.<sup>153</sup> Het zelfoverstijgende element in haar definitie ontkent niet het individuele ontwikkelingsproces.

---

148 Sheldrake 2012, 5-6.

149 Sheldrake 2012, 6.

150 Sheldrake 2012, 7.

151 Peter H. van Ness, 'Introduction: Spirituality and the Secular Quest' In: *World Spirituality. Spirituality and the Secular Quest*. Edited by Peter H. Van Ness, (Londen: SCM Press Ltd, 1996), 4-5. De *World Spirituality* bestaat uit een reeks banden, waarvan het de bedoeling is dat daarin de diversiteit aan spirituele wijsheid, zoals die wereldwijd gesignaleerd wordt, thematisch en historisch in beeld wordt gebracht.

152 Sandra Schneiders, 'Christian Spirituality: Definition, Methods and Types', in: Philip Sheldrake, ed., *The New SCM Dictionary of Christian Spirituality*. (Londen: SCM Press Ltd, 2005), 1.

153 Schneider 2005, 1.

Het voorkomt wel dat spiritualiteit gereduceerd wordt tot een narcistische zoektocht naar zelfrealisatie.<sup>154</sup> Het transcendente kan ook een ultimate concern zijn.

Uit dit geheel trek ik de conclusie dat de inhoud van de ongebonden spirituelen verwijst naar een verbondenheid met wat iemand ten diepste van waarde vindt. De bewuste ervaring hiermee in praktijken leidt tot een volheid van leven, waardoor iemand tot bloei komt. De ongebonden spiritueel verbindt zich hiervoor niet met een kerkelijke groepering.

De term ongebonden spirituelen geeft als onderscheid met de groep confessionelen in het eerste domein aan dat de confessionelen gelokaliseerd zijn binnen een van de grote wereldreligies en dat de mensen in het tweede domein zich niet (meer) betrokken voelen bij een confessionele geloofsgemeenschap. Dit sluit aan bij wat Taylor zegt in 3.3.2. dat hij veel nieuwe vormen van spiritueel leven ziet opkomen, al dan niet in relatie tot God.

#### *Derde domein*

Er is bij zowel Taylor als de *Special Eurobarometer* en *Geloven in het publieke domein* een groep die noch in God noch in een andere hogere macht gelooft en die zich uitdrukkelijk niet tot een van de wereldreligies rekent. Taylor omschrijft dit als wetenschappelijk atheïsme, in de *Special Eurobarometer* is dat de groep die noch in God noch in een andere geestelijke of levenskracht gelooft en in *Geloven in het publieke domein* bestaat deze groep uit de niet-religieuze.

Dit domein bestaat uit de mensen, die afstand genomen hebben van welke religieuze praktijk dan ook. Dat wil niet zeggen dat ze nergens in geloven. Mensen in deze groep geloven niet in God, geesten of krachten en zeggen vaak dat ze 'niks' of ongelovig zijn, maar ze 'geloven' wel degelijk dat bepaalde waarden belangrijker zijn dan andere waarden.

Ook mensen in deze groep bouwen hun identiteit op vanuit een waardenbron en dat leidt hun handelen. Mensen geven volgens Taylor altijd, in welke domein ze zich ook bevinden, vanuit het een of ander referentiekader antwoord op wat ze op hun levenspad tegenkomen. Mensen oriënteren zich vanuit deze referentiekaders op het goede. Taylor constateert dat er mensen zijn die bijzonder wantrouwig staan tegenover gepraat over zin en referentiekaders en dat ongegronde verzinsels noemen.<sup>155</sup> Maar we kunnen volgens hem niet zonder deze referentiekaders, omdat ze ons leven zin en betekenis geven.

---

<sup>154</sup> Schneider 2005, 2.

<sup>155</sup> Taylor 2007, 59.



Ongeacht vanuit welke (bewuste of onbewuste) bronnen van waarden mensen leven, is er een besef van een kwalitatief contrast, een besef dat een bepaalde levenswijze onvergelijkbaar hoger is dan een andere willekeurige levenswijze. ‘Morele bronnen’ is de vakterm van Taylor voor de constitutieve waarden die ons morele kracht geven.<sup>156</sup> Kronjee en Lampert sluiten hierbij aan met de al eerder aangehaalde woorden, waarmee hun onderzoek begint: ‘Waarin geloven mensen, die zeggen niet te geloven?’<sup>157</sup>

De groep mensen uit dit domein halen hun waarden uit een seculiere grondslag. Kronjee en Lampert maken duidelijk dat de groep niet-religieuzen divers is. Er is over het algemeen een sterke oriëntatie op het wereldlijke en op zelfbeschikking, maar er zijn ook verschillen tussen de drie groepen (niet-humanistisch, gematigd humanistisch en humanistisch) te onderscheiden. De niet-humanistische groep is het meest nihilistisch. De gematigd humanistische groep scoort het hoogst op hedonisme en voor deze groep spelen familie, gezin en vrienden een belangrijke rol evenals plezier, gezelligheid en lol. Voor de humanistische groep geeft vooral liefde, warmte en aandacht voor anderen een diepere betekenis aan het leven evenals plezier, gezelligheid en lol.

De groep mensen die hun morele bronnen op seculiere grondslag hebben, komt in veel onderzoeken niet zo duidelijk uit de verf. Paul Heelas en Linda Woodhead maken bijvoorbeeld in hun Kendalproject<sup>158</sup> onderscheid tussen een groep die thuishoort in het confessionele domein en een groep die thuishoort in wat zij het holistische milieu noemen, grofweg vergelijkbaar met de populäre Religion van Knoblauch en de ongebonden spirituelen. Heelas en Woodhead onderscheiden geen specifieke ‘seculiere’ groep. Probleem bij dit onderzoek is dat Heelas en Woodhead de groep waarvan zij op voorhand dachten dat die in het confessionele domein thuishoorde een andere lijst met vragen heeft laten invullen dan de groep die participeerde in wat zij het holistisch milieu noemen.<sup>159</sup> Hun onderzoek levert veel gegevens op, maar roept onterecht een tegenstelling op tussen religie en spiritualiteit.<sup>160</sup>

De groep mensen in het derde domein bestaat uit mensen die afstand genomen hebben van godsdienstige praktijken of die daar nooit aan hebben deelgenomen en die eveneens elke verwijzing naar een hogere macht of kracht afwijzen. Ze halen hun waarden uit familie, vrienden en gezelligheid.

156 Taylor 2007, 418.

157 Kronjee en Lampert 2006, 171.

158 Paul Heelas and Linda Woodhead with Benjamin Seel, Bronislaw Szerszynski and Karin Tusting, *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*. (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2007, first published 2005).

159 Heelas 2007, 153.

160 Hiervoor verwijs ik nog eens naar de lezing van Elisabeth Hense op de Faculteitsdag van de Faculteit Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen in voorjaar 2008.



*Samenvatting*

In deze paragraaf heb ik gekeken welke benamingen voor de drie domeinen werkbaar zijn voor dit onderzoek. Dat leidde tot domeinen op drie verschillende grondslagen:

1. Confessionele grondslag
2. Ongebonden spirituele grondslag
3. Seculiere grondslag

In het eerste domein voelen mensen zich verbonden met een van de grote wereldreligies en met de inhoud van die wereldreligie. De inhoud kan dus divers zijn.

In het tweede domein voelen mensen zich niet (meer) verbonden met een van de grote wereldreligies, maar ze staan wel open voor spiritualiteit. De inhoud is hier zo mogelijk nog meer divers dan in het eerste domein.

In het derde domein is er geen enkele binding met wat voor hogere macht of kracht dan ook. Het draait hier in diverse schakeringen om familiewaarden, vrienden en gezelligheid.

Spiritualiteit als praktijken die verbonden zijn met waarden die iemand heilig zijn en waardoor iemand zich ontwikkelt, komt in elk domein voor.

**3.3.6 Overlap tussen de bronnen van waarden**

Taylor constateerde in 3.3.2 al dat de drie domeinen niet streng van elkaar gescheiden zijn. Daarnaast stelde hij vast dat elk domein nog steeds aan te wijzen is in de hedendaagse samenleving. Enigszins vergelijkbaar hiermee is het onderzoek *De Lage Landen en het hogere*, dat Gabriël van den Brink met een onderzoeksgroep verricht heeft.<sup>161</sup>

Taylor constateert dat mensen, ongeacht vanuit welke (bewuste of onbewuste) bronnen van waarden zij leven, een besef hebben van een kwalitatief contrast, een besef dat een bepaalde levenswijze onvergelijkbaar hoger is dan een andere willekeurige levenswijze (zie 3.3.5). Van den Brink stelt dat mensen ook in het platte sociale vlak onderscheid maken tussen iets wat heilig is en iets wat schunnig is, tussen hoogstaande en lage beweegredenen.<sup>162</sup> Hij constateert dat er een dimensie is die vanuit het platte vlak naar boven gaat en noemt dit het hogere. Het hogere is voor hem: ‘de verbeelding van een geheel waarmee ik mij verbonden weet en waardoor ik mij geroepen voel tot onbaatzuchtig handelen’.<sup>163</sup> In *De Lage Landen en het hogere* wordt uiteengezet hoe het hogere in de loop van de geschiedenis telkens andere vormen aanneemt en dat het

161 Gabriël van den Brink (red.), *De Lage Landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*. (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012).

162 Van den Brink 2012, 29.

163 Van den Brink 2012, 26.

hogere tegenwoordig in zeer diverse gedaanten op verscheidene terreinen aan te wijzen is. Van den Brink c.s. komen tot drie groepen van waarden: sacrale waarden, sociale waarden en vitale waarden. Sacrale waarden zijn theologisch gefundeerd, sociale waarden sociologisch en vitale waarden biologisch.<sup>164</sup> Van den Brink komt tot de conclusie dat de oude en nieuwe vormen van het hogere in het huidige Nederland naast elkaar voorkomen.<sup>165</sup> Hij ziet de geschiedenis als een proces van sedimentatie, waarbij nieuwe elementen worden toegevoegd zonder dat het oude daadwerkelijk verdwijnt.<sup>166</sup> Er is hierbij een verschuiving zichtbaar van het hiernamaals naar het hier en nu: 'Als we op een schaal van theïsten, via ietsisten en agnosten naar atheïsten gaan, dan neemt niet alleen de belangstelling voor het hogere steeds verder af maar ook de neiging om het hogere als een sacrale zaak te zien'.<sup>167</sup> Bij deze beweging sluit Peter Nissen zich in hetzelfde onderzoek aan, wanneer hij opmerkt dat toewijding aan God toewijding aan medemensen is geworden: 'Religieuze waarden zijn er nog, maar ze hebben zich in Nederland vermomd in seculiere idealen'.<sup>168</sup>

### *Conclusie*

De bronnen van waarden van Taylor en de soorten waarden van Van den Brink zijn niet een op een vergelijkbaar. Het verschil tussen Taylor en Van den Brink is dat Taylor onderzoek heeft gedaan naar een algemeen westerse historische ontwikkeling in *bronnen van waarden* en dat Van den Brink onderzoek heeft gedaan naar een historische ontwikkeling in Nederland in *soorten waarden*. Van den Brink onderstreept echter wel de conclusie van Taylor dat de verschillende waarden waar mensen uit putten naast elkaar aanwezig zijn. En niet alleen naast elkaar, het is ook mogelijk dat mensen zich in hun denken en handelen op hetzelfde moment door verschillende bronnen van waarden laten beïnvloeden. Deze kennis is van belang bij de analyse van de interviews.

## **3.4 Samenvatting en conclusie**

Dit hoofdstuk begon met een onderbouwing van de werkhypothese dat alles wat we doen waardegebonden is en dat we ons in ons gedrag, in onze handelingen en de keuzes die we maken, altijd, bewust of onbewust, laten leiden door achterliggende waarden. Hans Joas laat in zijn onderzoek naar

<sup>164</sup> Van den Brink 2012, 84.

<sup>165</sup> Van den Brink 2012, 86. Zie ook figuur 2 in: Gabriël van den Brink, *Eigentijds idealisme. Een afrekening met het cynisme in Nederland*. (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012), 34.

<sup>166</sup> Van den Brink 2012, 484.

<sup>167</sup> Van den Brink 2012, 491.

<sup>168</sup> Peter Nissen, 'Het hogere in levensbeschouwing en religie' in: Van den Brink 2012, 123 en 124.

het ontstaan van waarden zien dat waarden ontstaan in de ervaringen die mensen opdoen bij de opbouw van hun persoonlijkheid en daar waar zij zichzelf overstijgen. Die achterliggende waarden vormen de leidraad voor het handelen van mensen.

Vervolgens zijn er op basis van onderzoek van Charles Taylor, Europees en Nederlands onderzoek drie bronnen van waarden geformuleerd. Er zijn bronnen op confessionele grondslag, op ongebonden spirituele grondslag en op seculiere grondslag. Dat deze bronnen niet scherp van elkaar te onderscheiden zijn, werd bevestigd door onderzoek van Gabriël van den Brink. In Nederland zijn, net als bij een sedimentatieproces, drie soorten waarden te onderscheiden: sacrale, sociale en vitale. Deze drie waarden komen niet een op een overeen met de drie bronnen van waarden.



## 4 CONTEXT VAN DE ONDERZOEKSGROEP

### 4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over de context van de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep bestaat uit tachtig leerkrachten werkzaam bij de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA). Omdat ontwikkelingen binnen de SKBA niet los te denken zijn van ontwikkelingen in Nederland geef ik in 4.2 eerst een beknopte schets van onderwijsontwikkelingen in Nederland. Daarna volgt in 4.3 een kort overzicht van de geschiedenis van de SKBA. De interviews zijn grotendeels in het schooljaar 2011-2012 afgenomen. Omdat ik met dit onderzoek een tijdsbeeld wil schetsen, breng ik in 4.4 de actuele situatie van 2011-2012 in kaart, met daarbij enige historische informatie over de desbetreffende school. Dit wordt in 4.5 gevolgd door een geanonimiseerd overzicht dat aangeeft hoe de leerkrachten als team de identiteit van hun school omschrijven.

In 4.6 vergelijk ik de ontwikkelingen binnen de SKBA met de ontwikkelingen binnen Nederland om in 4.7 af te ronden met een samenvatting en conclusie.

### 4.2 Onderwijsontwikkelingen in Nederland

In deze paragraaf geef ik in vogelvlucht een schets van de onderwijsontwikkelingen in Nederland. In een eerste subparagraaf ligt de nadruk op de totstandkoming van het katholiek bijzonder onderwijs. In de tweede subparagraaf staat de relatie tussen kerk en school centraal. Daarna besteed ik kort aandacht aan veranderingen in het lesprogramma. Tot slot volgt een samenvatting en conclusie.

#### 4.2.1 De totstandkoming van het katholiek bijzonder onderwijs

Het ontstaan van confessioneel onderwijs in Nederland is sterk verbonden geweest met politieke ontwikkelingen. Daarbij moet worden bedacht dat deze zogenoemde *schoolstrijd* een gecompliceerde kwestie was.<sup>169</sup>

---

169 J.C.H. Blom, 'Nederland sinds 1830' in: J.H.C. Blom en E. Lamberts, red., *Geschiedenis van de Nederlanden*. (Amsterdam: Uitgeversmaatschappij Agon BV, 1994), 433. Een beknopte beschrijving van de schoolstrijd is te vinden in: Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. (Assen: Koninklijke Van Gorcum BV, 2010), 568-573.

J.H.C. Thurlings constateert:

‘De politieke geschiedenis van het bijzonder onderwijs in Nederland is de geschiedenis van het dispuut over de vraag ‘van wie is de school?’ Met zo’n ‘van wie’-vraag wordt zowel naar een verantwoordelijkheid, een taak, als naar een bevoegdheid, een recht geïnformeerd. Meer in het bijzonder gaat het hier om de vraag aan wie de taak toevalt om zorg te dragen voor het onderwijs, dan wel het recht wordt toegekend om de oprichting, de richting (het karakter) en de inrichting ervan te bepalen. Is dat een taak, dan wel een recht, van de overheid, of van de ouders, van de kerken, of misschien van nog andere instanties? Of hebben zij allen hier taken en rechten, en zo ja, hoe zijn die taken en rechten dan verdeeld?’<sup>170</sup>

De term bijzonder onderwijs was aanvankelijk niet verbonden met confessioneel onderwijs. Het onderscheid tussen bijzonder onderwijs en openbaar onderwijs verwees in de eerste onderwijswet van 1801 naar de wijze van financiering.<sup>171</sup> Alleen die scholen die volledig betaald werden uit de schoolgelden van de leerlingen werden gezien als bijzonder onderwijs. Iedere school die geld kreeg uit willekeurig welk fonds, en dus ook uit kerkelijke fondsen, werd als openbaar gezien. De bepalingen uit de eerste onderwijswet waren alleen bedoeld voor de openbare scholen, zoals hiervoor omschreven, en uitdrukkelijk niet voor de bijzondere scholen, die in feite scholen voor de betere standen waren.

De Onderwijswet van 1806 omschrijft dit in artikel 2 in het bijbehorend *A Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafsche Republiek* als volgt:

Art.2.

De Lagere Scholen worden onderscheiden in dezulke, die uit eenige publieke, het zij Lands, Departementale, Plaatselijke, Geestelijke, Kerkelijke of eenige andere openbare kas hoegenaamd, geheel of gedeeltelijk regtstreeks onderhouden of ondersteund worden, of behooren tot een Gestigt, hetwelk op eenigerhande wijze uit eene publieke kas onderhoud of vasten onderstand erlangt, - en in dezulke, wier onderhoud, buiten bijdrage of toelage uit eenige publieke kas, gevonden wordt uit bijzondere Kassen, Fondsen, Toelagen of Penningen. De eersten heeten Openbare en de laatsten Bijzondere Scholen; ook worden derzelver Onderwijzers onderscheiden in Openbare en Bijzondere.<sup>172</sup>

170 J.M.G. Thurlings, *Van wie is de school? Het bijzonder onderwijs in een veranderende wereld*. (Nijmegen: Uitgeverij Valkhof Pers, 1998), 11.

171 Thurlings 1998, 14.

172 Publicatie van hun Hoog Mogende, Vertegenwoordigende het Bataafsch Gemeenbest, aan-

Vanwege het onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen voor alle gezindten werden in die onderwijswet uit 1806 in hetzelfde reglement A, de artikelen 22 en 23 geschreven.<sup>173</sup>

Art.22.

Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingerigt, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.

Art.23.

Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen om de schoolkinderen van het *onderwijs in het Leerstellige* van het Kerkgenootschap, waartoe zij behooren, geenzins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den Schoolmeester.<sup>174</sup>

In artikel 22 gaat het over *alle* onderwijs. Het verbod op leerstellig onderwijs door de schoolmeester geldt ook voor de door de kerk gefinancierde scholen. Er is buiten het normale en voorgeschreven lesrooster om echter wel de mogelijkheid om twee dagdelen in te laten vullen door de kerken.<sup>175</sup> De staat bepaalde dus, ondanks het feit dat zij de bijzondere scholen niet financierde, evengoed wel dat de leerlingen onderwezen dienden te worden in maatschappelijke en christelijke deugden, maar in leerstellige zaken niet door de eigen leerkracht. 'De kerken werden daartoe dan ook uitgenodigd en stemden met deze maatregel in.'<sup>176</sup> Wat die christelijke deugden inhielden, is nooit precies omschreven.

Omdat het lastig bleek om van gemeentebesturen toestemming te krijgen om nieuwe scholen te stichten, begonnen er protesten te komen uit vooral het Belgische deel van het Verenigd Koninkrijk. De bisschoppen gebruikten

---

gaande het Lagere Schoolwezen en Onderwijs in de Bataafsche Republiek. Gearresteerd den 3 april 1806. (Den Haag: Staatsdrukkerij, 1806), 10.

173 Ton Kox, *Kweekplaats van katholieke deugd. De onderwijsstrategie van de Congregatie van de Fraters van Tilburg tussen 1844 en 1916*. (Tilburg: Stichting Zuidelijk Historisch Contact, 2014), 44.

174 Publicatie van hun Hoog Mogende, Vertegenwoordigende het Bataafsch Gemeenbest, aan gaande het Lagere Schoolwezen en Onderwijs in de Bataafsche Republiek. Gearresteerd den 3 april 1806. (Den Haag: Staatsdrukkerij, 1806), 18.

175 Thurlings 1998, 16.

176 P.Th.F.M. Boekholt, 'Eenheid en verscheidenheid in het onderwijs, 1795-1860' in: P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. (Assen: Van Gorcum & Comp. B.V., 1987), 99.

de scholen immers van oudsher om kinderen te socialiseren in de katholieke kerk.<sup>177</sup> Het was voor hen dus belangrijk om nieuwe, door de kerk gefinancierde, scholen te stichten. Scholen die in naam openbaar waren, maar in de praktijk confessioneel.

‘De school mocht dan al openbaar zijn, in de Zuidelijke Nederlanden stonden meestal katholieke onderwijzers voor katholieke kinderen, en in de protestantse gebieden in Noord-Nederland was de situatie *mutatis mutandis* niet anders’.<sup>178</sup>

Vanwege deze gedoogsituatie kwam er aanvankelijk weinig verzet tegen de wet. Dit veranderde langzamerhand toen koning Willem I (1813-1840) vaststelde dat de onderwijswet van kracht bleef in het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden en hij schoolopzieners aanstelde die voor het overgrote deel protestantse predikanten waren, die zeggenschap hadden over de inhoud van de lessen. De weerstand kwam niet alleen van katholieke zijde. Ook orthodoxe protestanten verzetten zich steeds meer tegen deze bevoogding.<sup>179</sup> Toen koning Willem II in 1840 aantrad, kregen katholieken meer gunsten en werden er veranderingen doorgevoerd die als een eerste opstap naar het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie in 1853 gezien mogen worden.<sup>180</sup> Willem II benoemde een commissie om de klachten over de bevoogding in het onderwijs te onderzoeken. Dit had als resultaat dat er door de katholieken:

‘... een “klachtenboek” werd samengesteld, dat de bezwaren moest staven; die bezwaren kwamen niet allen uit Brabant, maar ook uit Holland, Utrecht en Gelderland, tot Groningen toe’.<sup>181</sup>

De conclusie van het klachtenboek was dat katholieken eigen scholen moesten kunnen oprichten.

Het resultaat was dat het nu makkelijker werd om bijzondere scholen op te richten en bij de aanstelling van de schoolopzieners werd rekening gehouden met de godsdienstige verhoudingen.<sup>182</sup> De katholieken wilden echter volledige

177 Thurlings 1998, 22. Zie ook: Theo Joosten in het Voorwoord Van de brochure: *Katholiek onderwijs een traditie met toekomst*. (Woerden: Bond KBO (Bond Katholiek Primair Onderwijs), 2010), 5.

178 Thurlings 1998, 23.

179 Kox 2014, 45.

180 Kox 2014, 54. Zie ook: Peter Nissen, ‘De mobilisatie van de gelovigen in Nederland in de negentiende eeuw’, 165-169, in: Peter Nissen, *Geloven in de Lage Landen. Scharniermomenten in de geschiedenis van het christendom*. (Leuven: Uitgeverij Davidsfonds NV, 2004), 161-169.

181 Boekholt 1987, 143.

182 Kox 2014, 54.



vrijheid van onderwijs. Daarom steunden ze de liberale strijd die in 1848 tot een nieuwe grondwet leidde. In deze Grondwet van 1848 werd in artikel 194 aangegeven dat onder toezicht van de overheid het geven van onderwijs vrij is en dat dit door de wet geregeld zal worden.<sup>183</sup> In principe kreeg nu iedere Nederlander de vrijheid om een school op te richten.<sup>184</sup> Maar alleen de openbare scholen werden gesubsidieerd.<sup>185</sup> Het duurde echter nog tot de Onderwijswet van 1857 voor de bisschoppen eigen katholieke scholen konden oprichten. Door de inzet van de congregaties kwam er daarna een sterke uitbreiding van het aantal katholieke scholen.<sup>186</sup>

Na het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie in Nederland in 1853 richtte de katholieke kerk in Nederland zich steeds meer op de wereldkerk in Rome. Dit klonk door in *Het Mandement over het Onderwijs* van de Nederlandse bisschoppen in 1868, dat tot ver in de twintigste eeuw leidraad zou blijven voor het katholiek onderwijs in Nederland.<sup>187</sup> In dit Mandement werd uitdrukkelijk aangegeven dat katholieke kinderen in alle opzichten godsdienstig en katholiek onderwijs dienden te krijgen.

‘De Kerk wil, dat *de jeugd in de wetenschappen onderwezen worde*; - maar zij eischt tevens, *dat dit onderwijs in alle opzigten katholiek en godsdienstig zij*.’<sup>188</sup>

De katholieke achtergrond doordesemde het hele bestaan en het katholieke onderwijs werd als cruciaal gezien voor het internaliseren van katholieke waarden en normen.<sup>189</sup> Ter ondersteuning van hun beleid richtten de bisschoppen in 1910 de ‘R.K. Schoolraad’ op, de voorloper van de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR).<sup>190</sup> De Schoolraad had een adviestaak, een toezichthoudende taak, een uitvoerende taak en was het aanspreekpunt voor de overheid. Ze bestond uit vijf priesters.

---

183 Boekholt 1987, 144.

184 Thurlings 1998, 26.

185 Kox 2014, 55.

186 Kox 2014, 59.

187 Kox 2014, 170.

188 *Het Mandement over het Onderwijs van de Nederlandse bisschoppen van 22 juli 1868*, met een inleiding van F.A.J. van Nimwegen C.ss.R., (Hilversum: N.V. Gooi & Sticht, 1948, 3e druk), 10.

189 Kox 2014, 362.

190 Op de website van de NKSR is informatie te vinden over de historie van het katholiek onderwijs en de NKSR. [http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling\\_katholiek\\_onderwijs.pdf](http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling_katholiek_onderwijs.pdf) (geraadpleegd: 10 juli 2014), 1. Zie ook: Thurlings 1998, 74.

Financieel gezien werd het openbaar onderwijs door de Wet op het lager onderwijs van 1857 meer bevoordeeld dan ooit.<sup>191</sup> De sociaalliberalen bleven zich verzetten tegen de strijd van protestanten en katholieken voor eigen onderwijs en dat leidde in 1877 tot de invoering van een schoolwet, die hogere eisen stelde aan de kwaliteit van het onderwijs en die eveneens een forse verbetering van de salarissen van het onderwijzend personeel inhield.<sup>192</sup> Het eerste christelijke coalitiekabinet-Mackay maakte met de schoolwet van 1889 in beginsel overheidssubsidie voor het bijzonder onderwijs mogelijk.<sup>193</sup> Door de grondwetswijziging van 1917 kwam er volledige financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, waardoor de groei van het katholiek onderwijs extra gestimuleerd werd, de verzuiling een feit was en de onderwijsstrijd gestreden leek.

#### **4.2.2 De relatie tussen kerk en school**

De Schoolraad werd in 1953 uitgebreid met vijf leken als vertegenwoordiging van de ouders van de leerlingen en in 1958 veranderde de bestuursconstructie verder. Ook katholieke onderwijsorganisaties konden nu bestuursleden aanwijzen. In 1966 volgde een ingrijpende verandering. De NKSР kreeg, naast de hiervoor genoemde taken, de erkenningstaak erbij.<sup>194</sup> De nieuwe bevoegdheden werden in 1968 vastgelegd in het Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs (ARKO). In 1969 schrijven de bisschoppen samen met de NKSР de Bisschoppelijke Regelingen voor het Katholiek Onderwijs, waarin

‘met grote omzichtigheid omschrijvingen worden gegeven van de aanstellingsvoorwaarden en taken van bestuurders, directeuren en leraren. Over toelatingseisen voor de leerlingen zwijgt het document’.<sup>195</sup>

De bisschoppen hebben zich volgens Thurlings naar de achtergrond teruggetrokken.<sup>196</sup>

De school is niet langer een katholieke parochieschool, maar een autonome algemeen christelijk geïnspireerde school met een lichte voorkeur voor de katholieke godsdienst.

Dit vertaalde zich ook in een veranderende binding aan kerkelijke structuren.

191 George Harinck en Lodewijk Winkeler, ‘De negentiende eeuw’, in: Herman Selderhuis (red.), *Handboek Nederlandse Kerkgeschiedenis*. (Utrecht: Uitgeverij Kok, 2014), 685.

192 Harinck en Winkeler 2014, 689.

193 Harinck en Winkeler 2014, 690.

194 [http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling\\_katholiek\\_onderwijs.pdf](http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling_katholiek_onderwijs.pdf), 1.

195 Thurlings 1998, 74-75.

196 Thurlings 1998, 75.

In 1954 stonden bijvoorbeeld 96,9% van de kleuterscholen en 85,3% van het gewoon lager onderwijs (g.l.o.) onder de jurisdictie van kerkelijke rechtspersonen, zoals kerkbesturen, armbesturen of religieuze ordes en congregaties. In 1964 was dit gedaald naar respectievelijk 79,4% en 75,7%.<sup>197</sup> Deze daling heeft zich voortgezet en voor zover bekend is er op dit moment geen basisschool meer bestuurlijk onderhorig aan de kerk en lopen de kerkjuridische lijnen via NKSRS en ARKO.

Wanneer Rome in 1983 met een nieuw Wetboek van Canoniek Recht komt, de Codex Iuris Canonici ofwel CIC 1983, blijkt dat het delegeren van zoveel bevoegdheden aan de NKSRS in strijd is met het kerkelijk recht.<sup>198</sup> J.W.M. Hendriks laat in zijn proefschrift zien hoe kerkjuridisch de verhouding tussen kerk en school geregeld is: school en kerk hebben een complementaire taak.<sup>199</sup> In 1987 komt er een nieuw ARKO, waarin de uitvoerende taak van de NKSRS opnieuw wordt bepaald.<sup>200</sup> De NKSRS blijft bevoegd voor het landelijk behartigen van belangen die betrekking hebben op de katholiciteit van het onderwijs, maar de supervisie over de catechese en de pastoraal ligt nu in handen van een bisschoppelijk gedelegeerde.<sup>201</sup> In dit nieuwe ARKO worden ook algemene voorwaarden voor katholieke scholen gegeven. Een school mag bijvoorbeeld alleen de naam katholiek voeren met schriftelijke toestemming van of namens het bevoegd kerkelijk gezag, en

‘Ten aanzien van de pastorale zorg, de catechese en de katholiciteit hebben de diocesane bisschoppen een eigen taak en verantwoordelijkheid (can. 804 t/m 806)’.<sup>202</sup>

Een nieuw ARKO kon de veranderingen, die zich ondertussen op de katholieke scholen hadden voltrokken, niet stop zetten. Dit ontging de bisschoppen niet en in 1999 werd er een *Consultatiecommissie 2000 plus* ingesteld. Uit de consultatie kwam naar voren dat er een hernieuwde ontvankelijkheid is

197 J.A. van Kemenade, *De Katholieken en hun onderwijs. Een sociologisch onderzoek naar de betekenis van katholiek onderwijs onder ouders en docenten*. (Meppel: J.A. Boom en zoon, 1968), 39-40.

198 Thurlings 1998, 88.

199 J.W.M. Hendriks, *De katholieke school. De ontwikkeling van het kerkelijk denken over het katholiek onderwijs van concilie tot codex*. (Brugge: Uitgeverij Tabor, 1986), 313.

200 Dit reglement werd niet geaccepteerd door de toenmalige bisschop van Roermond, Mgr. Gijsen. De meeste scholen bleken hier zelf anders over te denken en na zijn vertrek in 1993 lost het conflict zich vanzelf op. Zie Thurlings 1998, 89.

201 ARKO 1987, 11.

202 ARKO 1987, 9.

voor spiritualiteit en waardebesef, maar dat de betrokkenheid op de eigen katholieke spirituele bron veelal impliciet of onbewust blijft.<sup>203</sup> Als reactie op de resultaten van de consultatie publiceerden de bisschoppen in 2002 de beleidsnota *Bezield en zelfbewust*, waarin zij het katholiek onderwijs oproepen zich te richten op God als schepper en verlosser, de vorming van de gehele persoon, oog te hebben voor de zwakkeren en aandacht voor de gemeenschap. Om de relatie tussen school en kerk te benadrukken, kwam er in 2010 het gemeenschappelijke rapport van bisschoppen en NKS *School en kerk verbinden* van de commissie Van de Donk. De schrijvers van dit rapport concludeerden dat de gesloten cultuur van de kerk en de open en lossere cultuur van het onderwijs elkaar regelmatig in de weg zitten. In de praktijk richten de katholieke scholen zich op een brede laag van de bevolking en niet op een kleine katholieke elite.<sup>204</sup>

Dat leverde en levert nog steeds spanning op. Historisch gezien heeft de katholieke school allereerst de algemene taak om kinderen datgene mee te geven, waardoor zij kunnen participeren in de Nederlandse samenleving. Als bijzondere school hebben ze tevens de taak om kinderen zo goed mogelijk te onderwijzen in de levensovertuiging van de ouders. De verantwoordelijkheid daarvoor lag bij de kerken.<sup>205</sup> Op oproep van Rome hebben de Nederlandse bisschoppen het katholieke volksdeel gemobiliseerd om bijzonder onderwijs tot stand te brengen. Want de school werd gezien als doorgeefluik van de 'heilige traditie'.<sup>206</sup> Door het herstel van de kerkorganisatie in 1853 en de verzuiling die daaruit voortkwam, was er zoveel sociale controle en druk van bovenaf, dat het aantal katholieke scholen een grote vlucht nam. Maar van het begin af aan heeft er ongenoegen bestaan, omdat het vaak als opgedrongen werd gezien.<sup>207</sup> De dissonantie hierin werd niet alleen op het terrein van het onderwijs, maar binnen de hele verzuiling gesignaleerd. De verzuiling bracht met zich mee dat de confessionele structuren zich niet aanpasten aan actuele veranderingen.<sup>208</sup> Dit werd ook opgemerkt door katholieke intellectuelen. Er was bij hen niet zozeer sprake van antiklerikalisme, maar meer van weerstand tegen kerkelijke controle en bevoogding.<sup>209</sup> De intelligentsia stelde zich steeds onafhankelijker op.

203 *Is het katholiek onderwijs millennium-bestendig? Rapport van de consultatiecommissie 'Katholiek onderwijs 2000plus'*. (Den Haag (NKS), Nederlandse Katholieke Schoolraad, 1999), 44-45.

204 Zie Hoofdstuk 1 van dit onderzoek.

205 Thurlings 1998, 121-122.

206 Thurlings 1998, 169.

207 Thurlings 1998, 165.

208 Thurlings 1998, 175-176.

209 Thurlings 1998, 194.

Volgens Thurlings is het Bisschoppelijk Mandement van 1954 ‘een laatste min of meer vertwijfelde poging geweest om met ferme taal het getij alsnog te keren’.<sup>210</sup> Maar door een veelheid aan maatschappelijke en kerkelijke veranderingen waren veel mensen al van de kerk aan het vervreemden. De leerkrachten op de scholen en de ouders van de kinderen waren deel van dit vervreemdingsproces. Toch bleef de katholieke school als waardengemeenschap overeind.

In 2013 heeft de NKSР een enquête gehouden onder leraren, schoolleiders, besturen en ouders over de relatie tussen school en katholieke kerk. De resultaten heeft de NKSР doen besluiten najaar 2014 een week van het katholiek onderwijs te organiseren.<sup>211</sup> Doel van deze week is dat katholieke scholen laten zien wat katholieke waarden concreet betekenen en hoe deze waarden in de dagelijkse schoolpraktijk zijn opgenomen.

#### 4.2.3 *Veranderingen in het lesprogramma*

Binnen al deze veranderingen werd katholiek onderwijs door directeuren en leerkrachten nog steeds als een goede zaak gezien, maar de religieuze vorming van de leerling kreeg niet zoveel aandacht meer.<sup>212</sup>

‘De doelstelling verschoof geleidelijk van geloofsoverdracht naar oriëntatie en communicatie over geloof en levensbeschouwing vanuit een verbondenheid met de katholieke traditie’.<sup>213</sup>

De kerkelijke geloofsoverdracht op de scholen geschiedde aanvankelijk door middel van Bijbelse geschiedenis, sacramentencatechese en de vragen uit de catechismus.<sup>214</sup> De afbeeldingen in de Bijbelse geschiedenis en vooral in een boek als *Luistert naar Hem* hadden duidelijk een eigen functie. De hel wordt bij een les over doodzonden in niets aan de verbeelding overlatende vlammen afgebeeld. In een les over de heilige communie staan op een bladzijde bovenaan een afbeelding van Jezus met zijn leerlingen rond de tafel bij het

210 Thurlings 1998, 200. In dit herderlijk schrijven spoorden de bisschoppen katholieken aan om toch vooral actief te zijn in katholieke sociale organisaties en werd het lidmaatschap van het socialistische PvdA sterk ontraden.

211 [http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling\\_katholiek\\_onderwijs.pdf](http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling_katholiek_onderwijs.pdf), 3.

212 Thurlings 1998, 79.

213 [http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling\\_katholiek\\_onderwijs.pdf](http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling_katholiek_onderwijs.pdf), 2.

214 De Bijbelse geschiedenis werd bijvoorbeeld verteld in: Alphons Timmermans, *Schoolbijbel voor de kleinen*. (Uitgeverij Helmond, zonder jaar) voor het derde leerjaar. Die bestond uit twee delen Oude Testament en een deel Nieuwe Testament. De schoolbijbel voor het vierde leerjaar bestond ook uit drie delen, maar nu een deel Oude Testament en twee delen Nieuwe Testament: Alphons Timmermans, *Schoolbijbel voor de groteren*. (Uitgeverij Helmond, zonder jaar).

laatste avondmaal en daaronder een afbeelding van een priester met kinderen aan de communiebank.<sup>215</sup> De afbeeldingen zijn bijna gelijk waardoor de priester vereenzelvigd lijkt te worden met Jezus.

Ook vragen uit de catechismus als ‘Waartoe zijn wij op aarde?’ met het bijbehorende antwoord: ‘Wij zijn op aarde om God te dienen en daardoor hier en hiernamaals gelukkig te zijn’, voldeden niet meer.<sup>216</sup> Het Hoger Katechetisch Instituut (HKI) kreeg daarom van de bisschoppen de opdracht om de schoolcatechese te herzien.<sup>217</sup> Het stuk dat hiervan het resultaat was, wilde inspiratie bieden voor de groei van vernieuwing. Om die vernieuwing zoveel mogelijk ruimte te geven, werden deze *Grondlijnen* onder eigen verantwoordelijkheid van het HKI gepubliceerd.<sup>218</sup> De schrijvers stelden vast dat de geloofsopvoeding kinderen dient te helpen om een christelijke levenshouding te ontdekken en ernaar te leven.<sup>219</sup> Deze opvoeding vindt niet alleen plaats in de tijd die besteed wordt aan gericht geloofsonderricht. Het is verweven met het geheel van de opvoeding.<sup>220</sup> De verhoudingen van de docenten onderling en de houding van een docent tot de leerling zijn bijvoorbeeld mogelijkheden om voor de leerlingen Christus present te stellen.<sup>221</sup> En als het gaat om de leerstof wordt die gezien als onderdeel van cultuuroverdracht en als noodzakelijke humanisering. Het is wel belangrijk om het Christusmysterie dat in de cultuur ligt, ‘ook enigermate bewust te doen opmerken’, maar dit dient wel discreet te gebeuren.<sup>222</sup> Het is enerzijds de bedoeling dat de geloofsverkondiging aparte lestijd krijgt en anderzijds mag het geen leervak naast de andere vakken worden en dient het intrinsiek deel uit te maken van het hele lesprogramma. De massieve vragen en antwoorden van de catechismusvragen worden als statisch gezien en afgewezen, omdat het kind ‘geen volwassene in zakformaat’ is: ‘de catechese zal dus mee moeten groeien met de groeiende mens en op elk stadium anders moeten zijn’.<sup>223</sup>

215 H. Randag o.f.m., naar gegevens van Br. Berthilo, *Luistert naar Hem*, (’s Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg, 1949), 28 en 39.

216 *Katechismus voor het derde leerjaar*, voorgeschreven door het Bisdom Haarlem, (Haarlem: drukkerij van het St. Jacobs-Godshuis, 1948), 13.

217 Het HKI is opgericht in 1954 en gesloten in 1990. Ter onderscheiding van andere catechetische centra kreeg het ‘hoger’ in de benaming. Voor een korte beschrijving van de geschiedenis van het HKI zie: [http://www.ru.nl/kdc/over\\_het\\_kdc/archief/over\\_de\\_archieven/kerkelijk\\_en/archieven\\_van/archieven\\_i/hoger-katechetisch/](http://www.ru.nl/kdc/over_het_kdc/archief/over_de_archieven/kerkelijk_en/archieven_van/archieven_i/hoger-katechetisch/) (geraadpleegd: 26-7-2014).

218 *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese*, (Nijmegen: Hoger Katechetisch Instituut, 1964).

219 *Grondlijnen* 1964, 37.

220 *Grondlijnen* 1964, 55.

221 *Grondlijnen* 1964, 56.

222 *Grondlijnen* 1964, 57-58.

223 *Grondlijnen* 1964, 79.

Deze *Grondlijnen* zijn de basis geworden voor catecheseprojecten, die door het HKI zelf gemaakt zijn. Van louter geloofsoverdracht werd via gelovige bestaansverheldering de stap gezet naar ervaringsgeloven: hoe kan geloof behulpzaam zijn in het zoekproces naar zingeving?<sup>224</sup> Deze ervaringscatechese kreeg weer als kritiek dat zij te veel op het individu zelf gericht was en werd via de meer maatschappijgerichte bevrijdingscatechese opgevolgd door een Bijbels georiënteerde catechese. Al deze stromingen kwamen uiteindelijk samen in methodes die aandacht besteden aan zowel de eigen ervaring, maatschappelijke betrokkenheid en een Bijbels perspectief.<sup>225</sup> Een project als *Zondebok* geschreven door districtscatecheten van het Katechetisch Centrum Eindhoven is daar een goed voorbeeld van.<sup>226</sup> Via de eigen ervaring van kinderen die gepest worden, werd gekeken naar het maatschappelijk fenomeen van de zondebok en dat werd weer gekoppeld aan voorbeelden van zondebok in de Bijbel.

Ook andere samenwerkingsverbanden van districtscatecheten gingen zelf projecten maken in aansluiting bij hun doelgroep. Een project als ‘Om de lieve vrede’ was meer ervaringsgericht en een project als ‘God, wat goed!’ wilde vanuit de eigen ervaring kinderen in aanraking brengen met het scheppingsverhaal, maar ook de koppeling leggen naar bijvoorbeeld de omgang met het milieu.<sup>227</sup>

De naam districtscatecheet verdween en werd opgevolgd door de benaming identiteitsbegeleider. Deze benaming wordt tegenwoordig steeds meer vervangen door beleidsmedewerker identiteit. De identiteitsbegeleider maakt zelf geen projecten meer die deel uitmaken van een meerjarencyclus, maar begeleidt scholen in de zoektocht naar vormgeving van hun (katholieke) identiteit. Scholen maken gebruik van commerciële methodes, zoals Hemel en Aarde, Trefwoord en Kleur.<sup>228</sup>

224 Nico Bulter, Peter Franken en Jan Simons, *Dossier Bijbel en Katechese*, (Nijmegen: Hoger Katechetisch Instituut, 1985), 8.

225 A.W.M. Claassen besteedt uitgebreid aandacht aan de geschiedenis van de catechese op katholieke basisscholen: *Schipperen tussen school en kerk. Een onderzoek bij onderwijsgegenden van katholieke basisscholen naar de situatie van de hedendaagse schoolcatechese tegen de achtergrond van haar geschiedenis*. (Nijmegen: Dekker & van de Vegt, 1985).

226 Han Bakker, e.a., *Zondebok*, In de serie Katechetisch Veldboek, nr. 8, 1990-1991, voor de groepen 1-2-3, 4-5-6 en 7-8, (Eindhoven: Katechetisch Centrum, 1990-1991).

227 Frans Blaauw e.a., *Om de lieve vrede*, (Uitgave van de samenwerkende districtscatecheten van de regio Delft, Leiden en Den Haag, zonder jaar). Tanja Kersten, e.a. *God, wat goed!*, (De districtscatecheten van Delft e.o., Leiden en Den Haag, zonder jaar). Deze projecten zijn tussen 1992 en 1998 geschreven.

228 Voor Hemel en Aarde en Trefwoord: [www.kwintessens.nl](http://www.kwintessens.nl). Voor Kleur: [www.kleuropschool.nl](http://www.kleuropschool.nl). (geraadpleegd: 26 juli 2014)



Voortbordurend op het Raamleerplan, waarin activerend leren genoemd wordt als leermodel voor het vakgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming, ontwikkelde Chris Hermans in 2001 de theorie van het participierend leren.

‘In veel opzichten lijken kinderen en jongeren in onze cultuur binnen religieuze vorming op buitenaardse wezens die een inburgeringscursus volgen. Religie of religiositeit is een onbekende praktijk, waar zij vanuit hun thuissituatie weinig mee bekend zijn. En zelfs kinderen die wel in aanraking komen met religie doordat hun ouders of verzorgers betrokken zijn bij een geloofsgemeenschap of kerk, hebben vaak een geringe voorstelling van religie ‘Er moet iets meer zijn, iets groter’, is het maximum dat men weet te zeggen.’<sup>229</sup>

Als leerlingen alleen kennis overgedragen krijgen, blijven ze buitenstaanders omdat er in de thuissituatie geen ervaring (meer) wordt opgedaan met praktijken van religiositeit. Volgens de theorie van het participierend leren bemiddelen deze praktijken tussen een religieuze traditie en hedendaagse ervaringen.<sup>230</sup> Hermans noemt dit de abductieve benadering. Hij onderscheidt die van de deductieve en de inductieve benadering.

Bij de deductieve benadering is de boodschap van het evangelie, zoals verstaan door de traditie van de kerk en vastgelegd in de leer van de kerk, voorgegeven en wordt die boodschap toegepast op de huidige ervaringen van mensen.<sup>231</sup> Het oude catechismusonderwijs met zijn nadruk op kennisoverdracht is hier een voorbeeld van. Het is heteronoom, dogmatisch, systematisch en heeft als bedoeling kinderen te socialiseren in een religie.<sup>232</sup>

De inductieve benadering begint bij de ervaring van kinderen en die ervaring wordt vervolgens verbonden met een religieuze traditie. Ervaringscatechese, bevrijdingscatechese, Bijbelcatechese en levensbeschouwelijke vorming horen hier bij. De inductieve benadering is een autonome benadering en gaat uit van existentiële vragen die gericht zijn op bestaansverheldering en werkt met thematische projecten.<sup>233</sup>

De abductieve benadering wil leerlingen in aanraking brengen met zinvolle religieuze praktijken, waarbij zij zelf beslissen of zij die praktijken als persoonlijk zinvol zien. Bert Roebben merkt hierbij terecht op dat kinderen

229 Chris Hermans, *Participierend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. (Budel: Uitgeverij DAMON bv, 2001), 10.

230 Chris Hermans, ‘Naar een nieuw vakconcept. Vernieuwing van religieuze vorming vanuit de geschiedenis van een (basis)schoolvak’ in: Chris Hermans, red., *Participierend leren in debat. Kritische reflectie op grondslagen van religieuze vorming*. (Budel: Uitgeverij DAMON bv, 2002), 30.

231 Hermans 2002, 11.

232 Hermans 2002, 33.

233 Hermans 2002, 33.



leren op gezag van juf of meester en nog niet in staat zijn om kritisch afstand te nemen.<sup>234</sup> De abductieve benadering gebeurt in praktijken, het is betekenisvol en sociaal leren en kinderen ontwikkelen zich door te participeren.<sup>235</sup>

De theorie van het participierend leren als abductieve benadering is in de praktijk niet als iets nieuws opgepakt in nieuwe methodes levensbeschouwelijke vorming. Dat Coby Speelman in 2014 een promotieonderzoek heeft gedaan naar deze abductieve benadering en dit als een vernieuwing in wil brengen in de levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs illustreert dit. Omdat abductief een nogal technische term is, heeft zij het over ‘ontdekkend levensbeschouwelijk leren’.<sup>236</sup>

Katholieke scholen hebben tegenwoordig, volgens de brochure *Katholiek onderwijs: een traditie met toekomst*, een dubbele opgave:

‘Deze dubbele opgave houdt in dat het katholiek onderwijs de moderne wereld moet aanvaarden zoals ze is, terwijl ze tegelijkertijd moet vast blijven houden aan het hogere (goddelijke) en moet bevorderen dat dit hogere in het moderne leven gestalte krijgt. Onder ‘het hogere’ verstaan we hier een “kracht die (tijdelijk) de verdeeldheid van het menselijk bestaan opheft” (Van den Brink 2006, p.418). Volgens deze definitie kan het hogere verschillende vormen aannemen en op de meest uiteenlopende wijzen worden benoemd.’<sup>237</sup>

Dit leidt tot de pedagogische opdracht om hetgeen de katholieke scholen zelf van waarde vinden te verbinden met wat de kinderen zelf van waarde vinden.<sup>238</sup> Basisoriëntaties uit de katholieke traditie daarvoor zijn: het goede is te doen (schepping); altijd een nieuwe kans (vergeving); hoop doet leven (opstanding); gericht zijn op de ander (gerechtigheid); een betere wereld maken (rijk Gods).<sup>239</sup> Het model van de school waarvoor hier gekozen wordt, is de school als morele of waardengemeenschap: een school waarin achterliggende waarden richtinggevend zijn voor het handelen. Niet omdat het opgelegd wordt door een externe autoriteit, maar omdat hierover op school overeenstemming bereikt is.<sup>240</sup>

---

234 Bert Roebben, ‘Tradities ontstollen in de klas. Een levensvisie op levensbeschouwelijke vorming in het primair onderwijs’ in: Hermans 2002, 50.

235 Hermans 2002, 33.

236 Speelman 2014, 76.

237 San van Eersel, eindred., *Katholiek onderwijs: een traditie met toekomst*. (Woerden: Bond KBO (Bond Katholiek Primair Onderwijs), 2010), 21.

238 Van Eersel 2010, 28.

239 Van Eersel 2010, 41-45.

240 Van Eersel 2010, 48.

Het model van de katholieke school waar waarden beleefd worden, wordt in een interview in *Schoolbestuur* van mei 2014 nog steeds onderschreven door de huidige onderwijsbisschop Jan Hendriks: 'Heb lief en doe verder wat je wilt, zei kerkvader Augustinus, want eigenlijk kun je dan niet meer verkeerd doen.'<sup>241</sup> Wanneer leerkrachten een sfeer op school weten te scheppen, waarin waarden gezamenlijk gedeeld kunnen worden, kunnen mensen open staan voor elkaar en daarmee voor God. Daar hoort kennis bij, maar vooral een open dialoog.

#### **4.2.4 Samenvatting en conclusie**

Thurlings haalt de oprichting van een school met een bepaalde richting en de inrichting van die school uit elkaar en vraagt zich af hoe de taken en rechten verdeeld zijn. Deze vragen hebben voortdurend een rol gespeeld in het bijzonder onderwijs. Gestimuleerd door de bisschoppen is er door katholieke politieke partijen met succes gelobbyd om katholieke scholen te mogen oprichten. Het leerstellige onderwijs gebeurde aanvankelijk in speciaal daarvoor aangewezen schooluren door geestelijken uit de parochie. Ter ondersteuning van hun beleid richtten de bisschoppen in 1910 een Katholieke Schoolraad op en geleidelijk kreeg de NKSR, als opvolger van die schoolraad, steeds meer bevoegdheden naar zich toegeschoven. De bisschoppen trokken zich terug van het katholieke onderwijs en de parochieschool maakte plaats voor scholen met een eigen schoolbestuur los van een kerkelijke rechtspersoon. Door allerlei maatschappelijke veranderingen werd de identiteit van de school minder eenduidig vorm gegeven en het kerkelijk gerichte vak catechese ontwikkelde zich naar levensbeschouwelijke vorming. De katholieke zuilenschool veranderde, mede door een open toelatingsbeleid voor leerkrachten en leerlingen, in een waardengemeenschap waar dialoog en respect voor waarden van de leerkrachten en kinderen in de school centraal staan. De kerk is in de praktijk niet meer de externe autoriteit die zeggenschap heeft over de inhoud van de lessen godsdienst/levensbeschouwelijke vorming.

---

<sup>241</sup> Nico Dullemans, 'Op school samen waarden beleven, daar gaat het om' in: *Schoolbestuur, Magazine voor bestuurders, toezichhouders en managers in het katholiek onderwijs*, Jaargang 34, mei 2014, nummer 3, (Woerden, VKO, mei 2014), 10. VKO is de afkorting van Vereniging voor Katholiek Onderwijs. VKO is een lidorganisatie van de NKSR. De VKO ondersteunt haar leden op het gebied van identiteit en kwaliteit en komt op voor de vrijheid van katholieke scholen om hun eigenheid vorm te kunnen geven ([www.vko.nl](http://www.vko.nl), geraadpleegd 26 april 2015). Op 21 mei 2015 is VKO gefuseerd met Verus, de vereniging voor christelijk onderwijs. De nieuwe naam is: Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs.

### 4.3 Geschiedenis van de SKBA

#### 4.3.1 *Enige algemene gegevens over Alphen aan den Rijn*

Alphen aan den Rijn is een gemeente die van een dorpse lintbebouwing langs de Rijn als groeigemeente is uitgedijd tot een plaats met meer dan 70.000 inwoners. De Rijn verdeelt Alphen aan den Rijn in een Hoge Zijde en een Lage Zijde en de gemeente heeft daarom zeven bruggen om de twee delen met elkaar te verbinden. De eerste grote nieuwbouwwijk is aan de noordkant neergezet en wordt aangeduid als Alphen Noord. Deze wijk is in twee clusters gebouwd: Ridderveld-I en Ridderveld-II. De tweede grote uitbreiding in Alphen aan den Rijn kwam aan de andere kant van de spoorlijn, van het centrum uit bekeken, aan de westkant in de polder Kerk en Zanen en heet naar deze polder. Waar het oudere vogelpark Avifauna deel uitmaakt van de lintbebouwing is het nieuwere archeologische themapark Archeon gesitueerd in Kerk en Zanen.

De groei van Alphen aan den Rijn is terug te vinden in de groei van het aantal katholieke basisscholen. De stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn is dan ook niet groter geworden op basis van fusies maar door de groei van het aantal kinderen in Alphen aan den Rijn en is van één katholieke basisschool uitgegroeid tot de huidige zes katholieke basisscholen.<sup>242</sup> Dit houdt overigens niet in dat Alphen aan den Rijn een grote katholieke bevolking heeft. De gemeente is overwegend protestants-christelijk in vele schakeringen.

De website van de Raad van Kerken vermeldt de volgende kerkgenootschappen:<sup>243</sup>

#### **BAPTISTENGEMEENTEN**

Alphen aan den Rijn-Noord

Alphen aan den Rijn Triomfatorkapel

Baptistengemeente Ichthus

<sup>242</sup> Ter vergelijking: De SCOPE scholengroep voor protestants christelijk onderwijs heeft twaalf basisscholen en is de grootste onderwijsorganisatie in Alphen aan den Rijn ([www.scope-scholen.nl](http://www.scope-scholen.nl)) en het openbaar basisonderwijs heeft zes vestigingen in de kern Alphen aan den Rijn ([www.sopora.nl](http://www.sopora.nl)). Daarnaast is er de islamitische basisschool An Noer ([www.annoer.nl](http://www.annoer.nl)). (websites geraadpleegd: 3 februari 2014).

<sup>243</sup> <http://www.raadvankerkenalphenaanandenrijn.nl> (geraadpleegd: 3 februari 2014). De kerkgenootschappen in Aarlanderveen en Zwammerdam, die ook op deze website vermeld staan omdat zij deel uitmaken van de gemeente Alphen aan den Rijn, heb ik niet overgenomen, omdat de SKBA hier geen scholen heeft. Op 1 januari 2014 is er een fusie geweest tussen Alphen aan den Rijn, Boskoop en Rijnwoude (Benthuizen, Hazerswoude Dorp, Hazerswoude-Rijndijk en Koudekerk a/d Rijn). Deze nieuwe gemeente heet ook Alphen aan den Rijn. De SKBA heeft in de nieuwe kernen eveneens geen scholen.

## **CHRISTELIJKE GEREFORMEERDE KERKEN**

Opstandingskerk Alphen aan den Rijn  
Gereformeerde Gemeente Bethelkerk  
Gereformeerde Kerk Vrijgemaakt (GKV)  
Leger des Heils  
Molukse Evangelische Kerk  
Molukse Protestantse Kerk  
Nederlands Gereformeerde Kerk  
Nieuw Leven Evangelie Gemeenschap  
Oud - Gereformeerde Gemeente in Nederland

## **PINKSTERGEMEENTEN**

Bethel Tempel  
De Open Deur

## **PKN ALPHEN AAN DEN RIJN**

Centrum / Kerk en Zanen  
Hervormde Gemeente Adventskerk  
Maranathakerk  
Wijk Kerk en Zanen De Lichtkring  
Protestantse Gemeente Alphen aan den Rijn-Oudshoorn/Ridderveld  
De Bronwijk  
Goede Herderkerk  
Oudshoornse kerk  
Sionskerk

## **REMONSTRANTSE KERK**

Gemeente Alphen aan den Rijn

## **ANDERE KERKGENOOTSCHAPPEN**

Vergadering van Gelovigen  
Volle Evangelie Gemeente De Ark

## **RK ALPHEN AAN DEN RIJN**

Parochie de H Thomas<sup>244</sup>:  
- De Bron (H. Geestkerk)  
- St. Bonifaciuskerk

---

<sup>244</sup> De twee katholieke kerken in Hazerswoude-Dorp en Hazerswoude-Rijndijk horen ook tot de parochie H. Thomas.

### 4.3.2 *Bestuurlijke verantwoordelijkheid van de scholen*

Het katholiek onderwijs voor kleuter-, lager en voortgezet onderwijs in Alphen aan den Rijn is onder verantwoordelijkheid van de kerk begonnen.

‘Tot 1958 was het kerkbestuur van de Bonifaciusparochie ook schoolbestuur van de katholieke scholen in Alphen. De deken/pastoor was als voorzitter van het kerkbestuur ook voorzitter van het schoolbestuur. Wel werden enkele kerkmeesters aangewezen met als speciaal aandachtsveld het bestuur van de scholen. In dat jaar werd op verzoek van deken Paap een splitsing tot stand gebracht tussen kerk en school.’<sup>245</sup>

Dat deken Paap in 1958 een splitsing wilde tussen kerkbestuur en schoolbestuur had te maken met de groei van Alphen aan den Rijn. De parochie werd daarom gesplitst en in de nieuwe Pius X parochie kwam een nieuwe katholieke parochieschool voor kleuter- en lager onderwijs, de Pius X school.<sup>246</sup> De naam van de stichting werd: ‘Stichting Rooms Katholiek Onderwijs’. In 1966 veranderde de naam in ‘Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn’.<sup>247</sup> Vanaf december 1978 kwam er wegens bestuurstechnische redenen een scheiding tussen kleuter- en lager onderwijs enerzijds en het voortgezet onderwijs anderzijds en kreeg de SKBA haar huidige naam: ‘Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn’.<sup>248</sup>

De bestuurlijke, bovenschoolse, taken werden in 1995 overgedragen van het schoolbestuur naar de directeuren. Maar, zo schrijft Hoeksel, ‘Al langere tijd was duidelijk dat de gezamenlijke capaciteit van de directeuren niet toereikend was om zowel het management van de school en het management van de stichting naar wens te kunnen realiseren’.<sup>249</sup> Daarom werd in september 2003 een algemeen directeur benoemd, die alle beleidsvoorbereidende en uitvoerende taken kreeg toebedeeld.<sup>250</sup> Door nieuwe wettelijke regelingen werden schoolbesturen in feite opgeheven en veranderde de structuur per 1 januari 2012 in een College van Bestuur (CvB) en een Raad van Toezicht, die gevormd wordt door het vroegere schoolbestuur. De formele bestuursmacht ligt vanaf dan bij het CvB. Omdat de SKBA een kleine stichting is, is de algemeen directeur nu in haar eentje het CvB.

245 Piet Hoeksel, *Het katholiek onderwijs Alphen aan den Rijn vanaf 1852. Een kroniek van ruim 150 jaar katholiek onderwijs*, (Alphen aan den Rijn, 17 mei 2007. Niet gepubliceerd.), 14.

246 Deze school is in augustus 1991 gesloten wegens gebrek aan leerlingen. Hoeksel 2007, 83.

247 Hoeksel 2007, 29.

248 Hoeksel 2007, 27-28.

249 Hoeksel 2007, 32.

250 Hoeksel 2007, 33.

### 4.3.3 *Inhoudelijke verantwoordelijkheid*

Het godsdienstonderwijs stond aanvankelijk helemaal onder toezicht van de priesters uit de parochie. ‘Sinds 5 oktober 1935 stond in de Rijngids, een soort dekenale krant, welke catechismuslessen geleerd moesten worden.’<sup>251</sup>

Onder druk van de tijdgeest groeiden school en kerk later uit elkaar, maar de banden werden nooit helemaal verbroken.<sup>252</sup>

Oud-directeur Piet Hoeksel schrijft vanuit eigen ervaring dat door de jaren heen de schoolcatechese altijd onderwerp van gesprek bleef, waarbij in vergaderingen met teamleden, ouders en bestuur de volgende, volgens hem nog steeds actuele, vragen aan bod kwamen:

- ‘wat houdt volgens U katholiek zijn in en hoe vertaal je dat in de school?
- mogen niet-katholieken onze school bezoeken, les geven of in het bestuur zitten?
- kortom: hoe gaan we om met onze katholiciteit?

De formulering veranderde, maar de vraag bleef: hoe rekbaar is het begrip katholiciteit?’<sup>253</sup>

De begeleiding van het godsdienstonderwijs was eerst in handen van een moderator, een parochiegeestelijke die op school catecheselessen gaf. Rond 1970 werd een niet-geestelijke als moderator aangesteld. Zijn taak was voornamelijk het coachen van leerkrachten en meedenken met het team. Na een aantal van dergelijke catecheten ontstonden er in 1977 problemen over de opvolging en de financiering hiervan. Daarom werd er een catechetische werkgroep opgericht, die aanvankelijk lesboekjes samenstelde en later jaarplannen maakte op basis van wat er geproduceerd werd door catechetische werkgroepen in Eindhoven en Rotterdam. In 1980 gaf het bisdom aan voorstander te zijn van centraal geleide coördinatie van de catechese en kreeg het bestuur het advies om weer een nieuwe catecheet te benoemen. Omdat een dergelijke catecheet vaak meerdere schoolbesturen begeleidde, werd de nieuwe benaming ‘districtskatecheet’ (DK). Dit leidde tot de oprichting van een stichting schoolcatechese, de VSR (Verenigde Schoolbesturen Rijnland), die de DK in dienst nam. Deze stichting is later weer ontbonden omdat de schoolbesturen binnen het bisdom Rotterdam de een na de ander zelf de DK in dienst nam. Rond de eeuwwisseling was dit de situatie voor alle DK’s in

---

251 Hoeksel 2007, 15. Zie hiervoor ook: Piet Hoeksel, ‘Honderdveertig jaar katholiek onderwijs in Alphen (aan den Rijn)’. *De Viersprong. Uitgave van de historische vereniging voor Alphen aan den Rijn en omstreken*, 9/30 (1992), 15.

252 Hoeksel 2007, 15-18.

253 Hoeksel 2007, 18.

het bisdom Rotterdam. De districtscatecheet had wel een akkoordverklaring van het bisdom nodig, waarvoor een loyaliteitsverklaring ondertekend diende te worden. De districtscatecheten kwamen aanvankelijk onder supervisie van het bisdom zo'n zes tot zeven keer per jaar bij elkaar voor bijscholing en collegiale ondersteuning.<sup>254</sup>

De leerkrachten werkten nu zelf met catecheseprojecten, waarbij ze begeleid werden door de districtscatecheet van wie de benaming, eveneens rond de eeuwwisseling, veranderde in identiteitsbegeleider.<sup>255</sup> Die veranderingen in benamingen waren een weergave van veranderingen in de inhoudelijke begeleiding.<sup>256</sup>

#### 4.3.4 *Discussies over de 'katholiciteit' van de scholen*

Ter illustratie van de verschuivende verantwoordelijkheid voor de levensbeschouwelijke vorming van de kinderen en de inhoudelijke ontwikkelingen een greep uit verslagen en documenten die over dit onderwerp bewaard gebleven zijn.<sup>257</sup> Dit is geen volledig overzicht. De fragmenten zijn vooral bedoeld om de veranderingen te illustreren.

Als eerste een brief, die de directeur van de Christelijke Technische school op 10 mei 1952 geschreven heeft aan Deken Nieuwenhuizen. Hij reageert in deze brief op een telefoongesprek dat hij met de Deken gevoerd heeft over het volgen van 'christelijke catechese' aan katholieke jongens. Met christelijke catechese werd in die tijd louter protestants christelijke catechese bedoeld. De directeur deelt mee: 'dat aan jongens, die bezwaren hebben tegen het volgen van Godsdienstonderwijs op school, vrijstelling gegeven kan worden.' Waar het hier nog gaat om het vrijwaren van rooms-katholieke kinderen van protestantse invloeden, verschuift de discussie later naar wie verantwoordelijk is voor het godsdienstonderwijs op de katholieke scholen zelf en of dit allemaal wel 'rooms' genoeg is.

254 Eveneens rond de eeuwwisseling hebben schoolbesturen binnen het bisdom Rotterdam, die een districtscatecheet in dienst hadden, zich aaneengesloten onder de benaming PASCOR. Gezamenlijk staan zij garant voor de kosten die voortvloeien uit het collegiale overleg van de identiteitsbegeleiders die bij hen in dienst zijn. Hiermee verdween ook geleidelijk de supervisie vanuit het bisdom. Er is nog wel steeds goed contact met de bisschoppelijk gedelegeerde voor het katholiek basisonderwijs.

255 Zie ook: Marjo van Helvert-Willeme en Willeke Kempes-van Leeuwen (eindred.), *Van districtscatecheet naar identiteitsbegeleider. Schets van een ontwikkeling*. (Roermond: College van bisschoppelijk gedelegeerden onderwijs, 2004).

256 Hoeksel 2007, 15-20.

257 Dit zijn losse brieven en verslagen die geen deel meer uitmaken van een archief en aan mij, in het kader van dit onderzoek, overhandigd zijn door Piet Hoeksel bij het opschonen van een archief. Wanneer in het navolgende verwezen wordt naar documenten zijn ze uit deze collectie.

In een verslag van de ‘Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn’, afdeling K.B.O.<sup>258</sup> van 27 maart 1975 wordt gerefereerd aan een vraag die aan Mgr. Simonis gesteld is over waar de verantwoording ligt van het katholiek onderwijs. Mgr. Simonis blijkt hierop gezegd te hebben: ‘dat die verantwoording bij het schoolbestuur ligt’.

Ook aan katholiek Alphen aan den Rijn zijn de tijdgeest en kerkelijke veranderingen na het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) niet voorbij gegaan. Dat is in hetzelfde verslag terug te zien in de vraag wat katholiek zijn betekent en hoe dat te vertalen naar de schoolsituatie?:

‘Grondvraag is natuurlijk: is er een specifieke katholieke visie, die bestaansrecht heeft bij het onderwijs, wanneer je terechtkomt bij de kath. school. Zo ja, dan volgt de vraag: hoe bouw je die visie in in de kath. school? (.....)

De crisis van het kath. geloof als zodanig in deze tijd en op de tweede plaats de verandering in de functie v.d. school die vroeger een rol had die wat meer cultureel was en nu een duidelijk utilitair karakter heeft gekregen, waarbij de rol v.d. kerk en geloof minder (of zelfs niet?) nodig is in de school. (.....)

De katholiciteit wordt eigenlijk op de eerste plaats gezocht in de profane vakken: verder hoe de sfeer in de scholen is en ook de catecheseles en de informatie om je leerlingen te vormen. (.....): de schoolsituatie werd vroeger door een naar binnen gerichte kerk bepaald. Dogmatische catechese is nu onhaalbaar.’

In hun volgende vergadering van 1 mei 1975 zie je het geworstel met het antwoord op de vraag: ‘Wat houdt volgens U katholiek zijn in en hoe vertaalt je dat in de school?’ ‘Want betekent katholiek eigenlijk niet algemeen?’, merkt iemand op. En als gezegd wordt dat katholiek zijn onderdeel is van ons totale leven, reageert een ander weer met de vraag of dan niet eigenlijk christen zijn wordt bedoeld. Als samenvatting wordt er onder andere gezegd dat katholiek zijn een wijze van leven betekent, gekenmerkt door openheid en respect voor anderen in het licht van Jezus Christus. Daarbij wordt opgemerkt: ‘We laten het ons nu niet meer door het gezag voorschrijven’. In het kader van de school betekent katholiek zijn dat het gesprek over wat Jezus betekent, gaande gehouden moet worden met behoud van openheid naar anderen toe.

In een verslag van ‘een informele bespreking inzake de catechese en de toepassing hiervan op de kleuter- en basisscholen tussen vertegenwoordigers van het K.B.O. en de hoofden van kleuter- en basisscholen, gehouden op maandag 9 juni 1975 in de Troubadourschool’ wordt opnieuw van gedachten gewisseld over de vraag wat katholiek zijn inhoudt en hoe dat in de school

258 Uit de kroniek van Piet Hoeksel blijkt dat met K.B.O hier het Katholiek Basis Onderwijs bedoeld wordt.



vertaald wordt. Nu ligt de nadruk meer op de vertaling in de school en wordt er spanning geconstateerd tussen kerkelijke richtlijnen enerzijds en de focus binnen de scholen op het kind en diens groeiproces anderzijds. De richtlijnen dienen dan vooral als oriënterend gezien te worden. Maar het grote agendapunt van deze vergadering en de volgende van 1 september 1975 is toch vooral het aannamebeleid: laten we ook kinderen van niet-katholieken toe op de scholen? En welke consequenties zou dat hebben voor de Ouderraad? Geconstateerd wordt dat dan ook over het aannamebeleid van leerkrachten nagedacht dient te worden. Er is duidelijk ruimte voor verschillende visies hierop.

In een bespreking tussen pastores en school op 16 februari 1976 merkt een pastor op dat er een kerkelijk besluit is 'dat de 1<sup>e</sup> Communie is losgemaakt van de catechetische opdracht van de school'. Hij vraagt zich af: 'of het geen tijd wordt om de ouders duidelijk te maken wat tot het pakket van de bijzondere school hoort'.

Deze vraag lijkt opgepakt te worden door Zr. Gerarda. Zij was districtscatecheet van 1975-1977.<sup>259</sup> In een ongedateerd stuk gericht aan alle collega's kleuterleidsters, onderwijzeressen en onderwijzers met als titel: 'Katholiciteit, een rekbaar begrip?', dat kennelijk overgenomen is uit het blad 'School en Godsdienst', worden in vier punten in het kort grenzen aangegeven van het begrip 'katholiciteit'. De kern hiervan is: 1. 'De katholieke gemeenschap gelooft dat God, van den beginne, de mensheid in zijn handen houdt'. Mensen afschrijven 'verdraagt zich niet met wat "katholiek" heet'. 2. 'De katholieke gemeenschap gelooft, dat mensen elkaar als personen, als beeld van God, kunnen waarderen'. Een leerkracht die een lastig kind opvangt, waardoor het zich erkend voelt, 'zoiets mag katholiek heten'. 3. 'De katholieke gemeenschap gelooft, dat elk mens tegenover de ander de taak heeft hem de hand te reiken en niet los te laten'. Wanneer je iemand (schoolleider, leerling of collega) na gemaakte fouten niet laat vallen, 'ben je bezig iets van gemeenschap en evangelie vorm te geven'. 4. 'De katholieke gemeenschap gelooft dat zij gedragen wordt door de Geest van Jezus van Nazareth'. Dit is de inspiratie van waaruit mensen op school werken, maar niet als iets dat dagelijks expliciet ervaren en beleefd wordt. En ook niet als iets dat alleen in de catecheselessen gebeurt. Het is wel een inspiratie die regelmatig bewust ter sprake wordt gebracht. Niet om je als katholieke school af te zetten tegen anderen, maar om duidelijk te maken vanuit welke opdracht je school wilt zijn.

Kennelijk hebben al deze gesprekken uiteindelijk geleid tot een conceptnota Katholiciteit, die in de drie r.k. parochies van Alphen aan den Rijn besproken is.

---

259 Hoeksel 2007, 18.

Deze parochies komen nu gezamenlijk in een brief van 17 juni 1976 met hun visie op deze nota. Hierin staat onder andere:

‘Het beleid van een R.K. schoolbestuur zal gebaseerd dienen te zijn op de bijbel en de evangeliën, waarin Christus ons aangeeft vanuit welke visie het leven benaderd dient te worden, e.e.a. aangevuld door de traditie en de richtlijnen zoals dit is gegroeid en verwoord door de katholieke kerk.

Blijvend binnen dit uitgangspunt is een grote mate van pluriformiteit mogelijk, waarbinnen op eigentijdse wijze uiting en vorm (liturgie) gegeven kan worden aan dit uitgangspunt zonder afbreuk te doen aan de fundamentele geloofsgegevens (vermeld in het Credo). (...) De ouders, die, om welke andere reden dan ook, hun kind op een katholieke school doen, zullen rekening moeten houden dat het kind vanuit deze basis een levensvisie wordt bijgebracht. (.....)

Vanuit deze principiële benadering zal een antwoord gevonden moeten worden op de vraag: “Waarom herkent iemand een katholieke school” of anders “Wat is de eigen identiteit van een school”.

Door de grotere zelfstandigheid van de schoolbesturen ligt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering hiervan bij deze colleges. De kerk heeft deze zelfstandigheid erkent [sic]. Anderzijds mag nu verwacht worden dat de school van haar kant de noodzaak van een goede catechetische begeleiding zal willen erkennen en eraan mee wil helpen. Schoolbestuur en schoolteam delen thans in de pastorale verantwoordelijkheid voor de leerlingen.’

Op 11 oktober 1976 schrijft de diocesaan catechetisch adviseur Jan Weitjens sj. een brief aan het schoolbestuur. Hij geeft hierin aan het niet eens te zijn met het standpunt van de parochie voor wat betreft de aanvullende functie van de school. De school heeft volgens hem een eigen taak en verantwoordelijkheid. Hij vindt dit kennelijk zo belangrijk dat hij dit onderstreept in zijn brief.

‘De school heeft een aanvullende taak tav het gezin, maar het gezin heeft evenzeer een aanvullende taak tav de school, zoals de plaatselijke geloofsgemeenschap als geheel, bv de parochie, een aanvullende taak heeft tav beiden. Eenrichtingsverkeer mag m.i. geen opgeld doen.

De school moet als school in gesprek willen blijven met de ouders, maar heeft wel een eigen taak en verantwoordelijkheid. Ook het rekenonderwijs is geen aanvulling op het boodschappen doen bij de kruidenier, maar wordt nader en met eigen hulpmiddelen vanuit de schoolsituatie ontwikkeld. Met inachtneming van de nuances, is ook de catechese, voor zover zij op school plaatsvindt, school-catechese, en dus een onderdeel van de opvoedings- en leersituatie van de school.’

Iets verder in zijn brief benadrukt hij dat je van de school niet mag verwachten dat zij alleen verantwoordelijk is voor de geloofsopvoeding. Ouders hebben hun eigen verantwoordelijkheid en de school kan lacunes hierin niet oplossen. Weijens doet eveneens een beroep op de parochie om ouders duidelijk te maken waarom het voor een katholieke school niet meer mogelijk is om terug te gaan naar vroegere tijden.

‘Als op een ouderavond de klacht komt dat kinderen nu al zes jaar op school zitten en nog de acten van geloof, hoop en liefde niet kennen, dan slaat de school een plank mis, die allang erg los zit!

Het zou wel eens een dankbare taak van de parochieverantwoordelijken kunnen zijn, om ouders te helpen hun eigen taak beter te zien, en hen te helpen zich serieus te verdiepen zelfs in de motieven waarom de school een andere weg is ingeslagen dan die zij zelf uit eigen jeugd herinneren.’

De onenigheid tussen school en parochie over de inhoud van de lessen ‘catechese’, zoals ze toen nog genoemd werden, en wie daar zeggenschap over heeft, bleef maar voortduren. Op 7 juli 1978 gaat er een brief van de Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn naar de Kommissie Katechese van een van de Alphense parochies. Hierin komt nog eens naar voren dat het schoolbestuur van mening is dat de verantwoordelijkheid van de leerkrachten verder gaat dan alleen de didactische verantwoordelijkheid. Ook wat betreft de keuze van de thema’s zien zij zichzelf als medeverantwoordelijk. En, zo wordt gesteld:

‘In de eerste plaats dienen we daarbij echter uit te gaan van de eigen beleavingswereld van het kind. Deze beleavingswereld is primair thuis, op school en op de straat. Daar wordt het kind gekonfronteerd met allerlei waarden en normen’.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat de parochie door een veranderende tijdgeest de greep op de inhoud van de godsdienstlessen kwijtraakte. Of de verandering in bestuursvorm daartoe heeft bijgedragen is mogelijk, maar dat is op basis van deze gegevens niet hard te maken.

Er is nog steeds overleg tussen school en parochie. De vorm waarin dit door de jaren heen gebeurde heeft nogal eens wat wijzigingen ondergaan. Dat heeft deels te maken met fusieprocessen binnen de parochie en deels met het feit dat de afzonderlijke scholen elk op eigen wijze wel of geen contact met de parochie onderhielden. Op dit moment (2015) is er een jaarlijks overleg tussen alle directeuren en de identiteitsbegeleider van de SKBA met pastores en een aantal vrijwilligers van de (inmiddels uit fusie ontstane) parochie de

Heilige Thomas. Ook nu staan onderwerpen als ‘wat kunnen we voor elkaar betekenen?’ en ‘wat betekent de katholiciteit van de scholen?’ op de agenda. Met nog steeds pittige discussies.

#### 4.3.5 *Inhoudelijke veranderingen*

Volgens een ongedateerde brief van de bisschoppelijk gedelegeerde voor onderwijszaken in het bisdom Rotterdam, de priester B.J. van Bommel:

‘... werd op 1 september 1964 het godsdienstonderricht op onze scholen ingrijpend veranderd. Een van de gevolgen was de opheffing van de vertrouwde catechismus. (.....)

Deze vernieuwing hangt samen met de vernieuwing, die het gehele christendom thans doormaakt. In het afgelopen jaar werd aan de onderwijskrachten de helpende hand geboden in de vorm van catechetische cursussen, literatuur en de methoden “Met Brandend Hart” en “Op Weg”.’

Het catechismusonderricht op de Bonifaciuschool werd al zo’n vier jaar eerder afgeschaft. Uit de documenten die bij dit onderzoek gebruikt zijn, kan niet opgemaakt worden wat daar voor in de plaats kwam.

In de al eerder aangehaalde verslagen (1 september 1975 en 16 februari 1976), van informele besprekingen tussen vertegenwoordigers van het K.B.O. en de hoofden van kleuter- en basisscholen wordt duidelijk dat er in die periode met de HKI-projecten<sup>260</sup> gewerkt wordt waarbij het humanistische aspect van deze projecten op 1 september even aangeroerd wordt.

‘Wat betreft de thema’s die in de loop van het jaar aan de orde zijn, zoals bv. het vredesproject, het luisteren naar elkaar, zou men kunnen zeggen, dat is geen katholicisme, maar humanisme, maar de leerkrachten laten zich inspireren door Jezus van Nazareth. Dat staat voorop.’

Na de HKI-projecten gaan de scholen vanaf schooljaar 1979-1980 met projecten uit de driejarencyclus van de catechetische werkgroep Rotterdam werken.<sup>261</sup> Met de komst van een nieuwe districtscatecheet in september 1982 komt er weer verandering. In zijn jaarverslag over schooljaar 1983-1984 valt te lezen dat hij de scholen projecten van verschillende werkgroepen

<sup>260</sup> HKI staat voor Hoger Katechetisch Instituut.

<sup>261</sup> Op te maken uit een brief van de ‘Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn’ van 9 maart 1979 aan een parochiële Katechese Commissie, een brief van de ‘Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn’ van 20 november 1978 aan Pastor W.H. Happel en uit een memo hierover van W. Happel ofm van april 1979.

heeft aangeboden: De Leidse projecten, projecten uit Eindhoven en de paarse projecten van het HKI voor de kleuters.

In 1992 was er een districtscatecheet die voor aansluiting bij de projecten van de Bollenstreek heeft gekozen. Na zijn vertrek in 1999 is er weer een catechetische werkgroep opgericht met daarin vertegenwoordigers van elke school. Die werkgroep koos ervoor om met ingang van schooljaar 2001-2002 te gaan werken met de nieuwe methode Hemel en Aarde. Dit was de situatie toen ik in november 2002 in dienst kwam van de SKBA. Na een enquête over deze methode, omdat nogal wat leerkrachten in die tijd de methode te algemeen sociaal vonden en erg licht voor een methode godsdienst/levensbeschouwelijke vorming, hebben vier scholen met ingang van schooljaar 2005-2006 gekozen voor de Regenboogprojecten van SOL in Nijmegen. Deze projecten besteden niet alleen aandacht aan sociaal emotionele ontwikkeling, maar ook aan onderwerpen als Kerk, Bijbel en bidden. De andere twee scholen kozen aanvankelijk voor de methode Reis van je Leven. Vanaf 2012 zijn de scholen zich gaan buigen over de vragen: 1. Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?; 2. Als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar? En 3. Hoe zie je dit terug in de praktijk? Ook is er gekeken of de huidige levensbeschouwelijke methoden samen met de methoden sociaal emotionele ontwikkeling (seo) waar de scholen mee zijn gaan werken nog matchen met het Leerplan Godsdienst/Levensbeschouwelijke Vorming van de SKBA. Op basis van deze bijeenkomsten zijn de leerkrachten op alle scholen bezig geweest met visievorming op wat zij de kinderen inhoudelijk willen aanbieden op dit terrein. Daar hing soms ook de keuze voor een andere methode godsdienst/levensbeschouwing mee samen.

#### ***4.3.6 Samenvatting en conclusie***

Het katholiek onderwijs in Alphen aan den Rijn is geïnitieerd vanuit de parochie. Door de groei van Alphen aan den Rijn is het onderwijs in 1958 bestuurlijk losgemaakt van het kerkbestuur. In 1978 kwam er een splitsing tussen basis- en voortgezet onderwijs en kreeg de SKBA haar huidige naam. Door veranderingen in kerkelijk Nederland kwam de verantwoordelijkheid voor de catechese bij de scholen te liggen. Onder invloed van de tijdgeest stonden vanzelfsprekendheden ter discussie en dit leidde tot de discussie wat katholiek zijn inhoudt en wat er van de scholen verwacht mag worden. Hierover is een jarenlange discussie gaande tussen school en parochie. De scholen menen dat zij een eigen didactische en inhoudelijke verantwoordelijkheid hebben en willen aansluiten bij de sterk veranderende maatschappelijke situatie. Daarin worden zij ondersteund door de visie van de diocesaan catechetisch adviseur, die de parochie zelfs oproept tot meer begrip voor de schoolsituatie en die te ondersteunen.

Dit alles heeft ook gevolgen voor de begeleiding. Eerst gebeurde die door geestelijken uit de parochie en later door districtscatecheten, van wie de benaming veranderde in identiteitsbegeleider. De inhoudelijke begeleiding verschuift hiermee ook. De vraag vanuit de scholen was steeds minder gericht op catechese in de zin van inleiden in het geloofsgebeuren en in eerste instantie vooral op projectbegeleiding. Tegenwoordig gaat het steeds meer om begeleiding van de identiteit van de school in brede zin en toerusting van de leerkrachten. De katholieke wortels worden daarbij binnen de SKBA niet uit het oog verloren, maar de realiteit is dat er nauwelijks kinderen zijn die regelmatig naar de kerk gaan. Binnen die gegeven context geeft elke school aandacht aan de (levensbeschouwelijke) vorming van de leerling.

Er is nog steeds een jaarlijks overleg tussen scholen en parochie. En ook nog steeds staan de katholiciteit van de scholen en de inhoud van de levensbeschouwelijke vorming regelmatig ter discussie.

#### **4.4 Per school enige historische informatie en de actuele situatie in 2011-2012**

Onder de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn vallen zes scholen: de Bonifacius, de Jenaplaneet, de Meridiaan, het Spectrum, het Spinnewiel en het Vianova. Deze scholen zijn soms ontstaan uit fusies met scholen die inmiddels opgeheven zijn. Het volgende geeft dus geen volledige beschrijving van wat er op het gebied van ontstaan en opheffen van katholieke basisscholen allemaal gebeurd is. De actuele situatie is het uitgangspunt. In volgorde van ontstaan geef ik van elke huidige school kort wat gegevens.<sup>262</sup>

##### **4.4.1 De Bonifacius**

De Bonifaciuschool is de oudste school en bestaat al sinds 1880. De Pius X school, die als tweede katholieke school werd opgericht in 1958, is wegens gebrek aan leerlingen in 1991 gesloten. De Bonifaciuschool zat tot 2011 in een monumentaal pand in het centrum aan de Paradijslaan naast het Pancratiusbouw en de Bonifaciuserk. Er was een dependance elders in Alphen aan den Rijn. Dit was de voormalige Roncallischool, die in 1965 onder de naam De Springplank als eerste school aan de Lage Zijde van start ging. Sinds maart 2011 zitten beide locaties in een nieuw gebouw, dat wel nog steeds uitzicht biedt op het katholieke kerkhof. Dit gebouw heeft een inpandige gymzaal, waar niet alleen de school gebruik van maakt.

---

262 Ik maak hiervoor gebruik van informatie uit de al eerder vermelde kroniek van Piet Hoeksel, de schoolgidsen 2011-2012 van de desbetreffende scholen, informatie van de SKBA-website ([www.skba.nl](http://www.skba.nl)) en wat ik uit eigen ervaring weet.

Het gebouw wordt naast de gymzaal ook voor andere doeleinden gebruikt, zoals door kinderopvang en door de drum- en showband Con Brio.

In schooljaar 2011-2012 heeft de school vijftien groepen, waarvoor 23 leerkrachten staan. De school heeft een directeur en een adjunct-directeur.

#### ***4.4.2 Het Spectrum***

Het Spectrum staat in Alphen-Noord en is in augustus 1995 ontstaan uit een fusie van drie andere scholen met elk weer een eigen geschiedenis. De oudste school hiervan was de Bisschop Bekkersschool, die in augustus 1967 als eerste katholieke lagere school van start ging in Ridderveld-I (deelgebied van Alphen-Noord). Toen ik in november 2002 in dienst kwam van de SKBA had het Spectrum drie locaties: Polluxstraat, Batenstein en Honingzwam. De vestiging Polluxstraat was een overwegend zwarte school. Door terugloop van het aantal leerlingen is dit gebouw in augustus 2011 afgestoten. Nu is het een dependance van de islamitische basisschool An Noer. Het Spectrum heeft tegenwoordig twee vestigingen in aan elkaar grenzende wijken in Ridderveld-I. In schooljaar 2011-2012 heeft de school zestien groepen waarvoor 26 leerkrachten staan. Het Spectrum heeft ook een onderwijsassistent. De school heeft een directeur en een coördinator onderwijs&kwiteit en zij vormen samen het managementteam.

#### ***4.4.3 De Jenaplaneet***

De Jenaplaneet is als Bernardus Alfrinkschool in Alphen-Noord in januari 1973 gestart. Dit gedeelte wordt ook wel Ridderveld-II genoemd. In het begin deelden ze een pand met openbaar en p.c.-onderwijs. Vanaf april 1974 zitten ze in het huidige pand aan de Vliestroom. Het gebouw is een paar jaar geleden verbouwd en er zijn lokalen toegevoegd om alle leerlingen in hetzelfde pand te kunnen huisvesten. De school heeft zich vanaf schooljaar 1973-1974 beetje bij beetje ontwikkeld tot een Jenaplanschool. Omdat het traditionele klassensysteem hierdoor veranderde, werd de naam eerst gewijzigd in Alfrink Kindergemeenschap. In 2005 werd de naam veranderd in Jenaplaneet. Door het jenaplanonderwijs trekt de school naast kinderen uit de buurt ook kinderen uit een grotere regio aan.

In schooljaar 2011-2012 heeft de school acht groepen, waarvoor dertien leerkrachten staan. De school heeft een directeur die samen met drie leerkrachten het managementteam vormt.

#### ***4.4.4 Het Spinnewiel***

De start van het Spinnewiel ligt in februari 1983. Ook deze school ligt in Ridderveld-II. Door de instroom van jonge gezinnen in de wijk groeide de school van de ene leerling bij de start uit tot een school met twaalf groepen in 1991.



Daarna daalde het aantal kinderen in de wijk weer. Het een paar jaar geleden verbouwde gebouw biedt ook onderdak aan een peuterspeelzaal, de BSO en de bovenschoolse medewerkers: algemeen directeur, personeelsconsulent, secretariaat en identiteitsbegeleiding. Deze school heeft nooit deel uitgemaakt van fusies.

In schooljaar 2011-2012 heeft de school zes groepen, waarvoor tien leerkrachten staan. Daarnaast is er iemand die de rugzakleerlingen begeleidt. Er is een parttime directeur en een van de parttime leerkrachten is eveneens adjunct-directeur, waarvoor ze een dag per week vrijgesteld is van lesgevende taken.

#### **4.4.5 De Meridiaan**

De Meridiaan staat in de wijk Kerk en Zanen, in Alphen-West. In 1991 startte de school met vijf leerlingen. Door de snelle groei van deze nieuwbouwwijk groeide ook de school explosief met soms meerdere groepen per jaar erbij. In februari 1994 werd het huidige gebouw aan de Oude Wereld in gebruik genomen. Door de explosieve groei is er gedurende aan aantal jaren ook gebruik gemaakt van schoolwoningen die in de nabije omgeving van het hoofdgebouw stonden. De katholieke school staat met een openbare en een protestants-christelijke school aan hetzelfde plein. Door de komst van drie basisscholen in een nog nieuwer gedeelte van de wijk nam het aantal leerlingen weer af.

In schooljaar 2011-2012 heeft de school 22 groepen, waarvoor 39 leerkrachten staan. Een directeur van een van de andere scholen is dit schooljaar waarnemend directeur. Vanwege de grootte van het team zijn de leerkrachten verdeeld over twee ontwikkelingslijnen: blauw en geel. Elke ontwikkelingslijn kent een teamleider, die dat gedeelte van het team onder haar hoede heeft en met dat gedeelte van het team vergadert. De twee teamleiders vormen samen met de directeur het managementteam.

#### **4.4.6 Het Vianova**

De zesde school is het Vianova, eveneens in de wijk Kerk en Zanen in Alphen-West. In 2006 start de school met rond de 35 leerlingen. In het begin zijn ze nog gehuisvest in een p.c.-school, maar na ongeveer een jaar konden ze beschikken over een eigen gebouw in een nieuwer gedeelte van Kerk en Zanen aan een plein waar eveneens een p.c.-school en een openbare school gevestigd zijn. Het schooljaar 2011-2012 start met 215 leerlingen. Deze groei is niet alleen te danken aan de groei van de wijk, maar eveneens aan het feit dat het Vianova ook een hoogbegaafdenstroom kent, die een regionale functie heeft. Er is een instroomgroep voor alle vierjarigen en een gezamenlijke uitstroomgroep acht. In de tussenliggende jaren zijn er de Via's, de afdeling basisonderwijs, en de Nova's, de afdeling voor hoogbegaafde kinderen.



De lokalen van beide afdelingen liggen bij elkaar. De school heeft vanaf het begin fasenonderwijs. Dat wil zeggen dat er twee keer per jaar een overgang mogelijk is naar een hoger niveau.

In schooljaar 2011-2012 heeft de school negen groepen, waarvoor twaalf leerkrachten staan. Er zijn vakleerkrachten voor Spaans, Engels, Schaken en Bridge en er is een onderwijsassistent. De school heeft een directeur en een projectleider voor de hoogbegaafden.

Op alle scholen zijn IB-ers (Intern Begeleiders) actief. Soms wordt deze functie parttime ingevuld door een van de leerkrachten en soms zijn dit leerkrachten die hiervoor zijn vrijgesteld van lesgevende taken. Ook is er op alle scholen ondersteuning door een administratieve kracht en een conciërge. De administratieve krachten zijn soms op meerdere scholen werkzaam. Op de volgende pagina staat een overzicht van het personeel in dienst van de SKBA.<sup>263</sup>

Het gebeurt nogal eens dat een organisatie die vooral uit vrouwen bestaat toch een mannelijke leiding heeft. Bij de SKBA is de algemeen directeur een vrouw en drie van de vijf bovenschoolse directeuren zijn eveneens vrouw.<sup>264</sup>

---

263 Gegevens verstrekt door de algemeen secretaresse SKBA en door haar overgenomen uit het jaarverslag. Teldatum januari 2012.

264 In schooljaar 2013-2014 zijn vier van de zes directeuren vrouw.

|                     | Fulltime  | %          | Parttime   | %          | Totaal     |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Bonifacius</b>   | <b>9</b>  | <b>32%</b> | <b>19</b>  | <b>68%</b> | <b>28</b>  |
| Directie            | 1         | 50%        | 1          | 50%        | 2          |
| OP                  | 7         | 29%        | 17         | 71%        | 24         |
| OOP                 | 1         | 50%        | 1          | 50%        | 2          |
| <b>Jenaplaneet</b>  | <b>3</b>  | <b>16%</b> | <b>16</b>  | <b>84%</b> | <b>19</b>  |
| Directie            |           |            | 1          | 100%       | 1          |
| OP                  | 3         | 21%        | 11         | 79%        | 14         |
| OOP                 |           |            | 4          | 100%       | 4          |
| <b>Meridiaan</b>    | <b>11</b> | <b>24%</b> | <b>35</b>  | <b>76%</b> | <b>46</b>  |
| Directie            | 1         | 33%        | 2          | 67%        | 3          |
| OP                  | 9         | 22%        | 32         | 78%        | 41         |
| OOP                 | 1         | 50%        | 1          | 50%        | 2          |
| <b>Spectrum</b>     | <b>15</b> | <b>42%</b> | <b>21</b>  | <b>58%</b> | <b>36</b>  |
| Directie            | 1         | 100%       |            | 0%         | 1          |
| OP                  | 12        | 39%        | 19         | 61%        | 31         |
| OOP                 | 2         | 50%        | 2          | 50%        | 4          |
| <b>Spinnewiel</b>   | <b>1</b>  | <b>7%</b>  | <b>14</b>  | <b>93%</b> | <b>15</b>  |
| Directie            |           | 0%         | 2          | 100%       | 2          |
| OP                  | 1         | 11%        | 8          | 89%        | 9          |
| OOP                 |           |            | 4          | 100%       | 4          |
| <b>Vianova</b>      | <b>4</b>  | <b>24%</b> | <b>13</b>  | <b>76%</b> | <b>17</b>  |
| Directie            |           |            | 1          | 100%       | 1          |
| OP                  | 4         | 31%        | 9          | 69%        | 13         |
| OOP                 |           |            | 3          | 100%       | 3          |
| <b>Bovenschools</b> | <b>2</b>  | <b>33%</b> | <b>4</b>   | <b>67%</b> | <b>6</b>   |
| Directie            | 1         | 100%       |            |            | 1          |
| OOP                 | 1         | 20%        | 4          | 80%        | 5          |
|                     |           |            |            |            |            |
| <b>Totaal</b>       | <b>45</b> |            | <b>118</b> |            | <b>163</b> |

#### 4.5 Hoe omschrijven de teams zelf hun identiteit

Vanaf het schooljaar 2011-2012 hebben alle teams tijdens teamvergaderingen op een rijtje gezet hoe zij zelf de identiteit van hun school zien. Deze besprekingen hebben niet allemaal in schooljaar 2011-2012 plaatsgevonden, maar zullen inhoudelijk gezien weinig tot niets afwijken van de situatie

in dat jaar. Voorafgaand aan elke vergadering was er altijd een overleg tussen de identiteitsbegeleider en de directeur of iemand anders van het managementteam. Tijdens een dergelijk overleg is de volgende vragenlijst tot stand gekomen.

1. Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?
2. Als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar?
3. Hoe zie je dit terug in de praktijk?

De werkwijze per school was iets verschillend. Soms werden de bladen ingevuld door het team dat op de desbetreffende vergadering aanwezig was en werd de samenvatting van deze antwoorden besproken op een andere vergaderdag, zodat het hele team aan kon geven of het zich bij deze omschrijving thuis voelde. Het kwam ook voor dat de bladen over twee teamvergaderingen verspreid zijn ingevuld en er een derde bijeenkomst gewijd werd aan het bespreken van de samenvatting. Ook zijn de bladen wel eens voorafgaand aan de teamvergadering ingevuld. De ingevulde bladen zijn bij vijf teams na invulling in een teamvergadering plenair ingebracht. In één team zijn de bladen van alle leerkrachten via e-mail bij mij gekomen en heb ik de antwoorden bij elkaar gezet en naar het team gemaild. De door mij gemaakte samenvattingen zijn binnen elk team in een vergadering besproken en daar zijn ook wijzigingen en aanvullingen op gekomen. De onderstaande samenvattingen willen een beeld geven van hoe de teams de identiteit van hun school zien. Om de anonimiteit te waarborgen, geef ik niet aan om welke school het gaat. Wanneer er verwezen werd naar een methode sociaal emotionele ontwikkeling (seo) heb ik de naam vervangen door het algemene begrip seo-methode.

#### ***4.5.1 Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?***

De eerste vraag was: wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?

##### **SCHOOL A**

Het is algemene ontwikkeling, waarbij kinderen nadenken over zichzelf en de wereld om zich heen. Ze kunnen zich zo bewust worden van de zin van het leven. Bij levensbeschouwelijke vorming laat je kinderen nadenken over levensvragen en help je ze om anders te denken, zodat ze afstand kunnen nemen van de 'waan van de dag'.

Kinderen nemen zo ook kennis van verschillende levensbeschouwingen in de hoop zo respect te ontwikkelen voor de verschillen die er zijn. Er wordt immers over de hele wereld door mensen geloofd.

Belangrijk zijn vieringen met school, dat kinderen kennis nemen van

Bijbelverhalen en dat ze wat weten van de christelijke feesten, omdat dit thuis niet meer verteld wordt.

Er zit dus een kennisaspect in (Christendom en andere levensbeschouwingen) en het gaat heel duidelijk om vorming. Bij de vorming gaat het om het proces dat je met elkaar beleeft en om het ontwikkelen van identiteit.

## SCHOOL B

Levensbeschouwelijke vorming is een deel van onze identiteit als katholiek(e) (school). Het gaat hierbij om identiteitsontwikkeling van de kinderen: wie ben ik en waar sta ik voor?

Met levensbeschouwelijke vorming willen wij de kinderen algemene kennis over levensbeschouwingen meegeven, zoals: welke zijn er en welke gewoontes en gebruiken horen erbij? Door de kinderen hiermee in aanraking te brengen, kunnen zij kennis opdoen en zelf een beeld gaan vormen bij geloof. Zo kunnen kinderen respect leren opbrengen voor anderen en kunnen zij leren omgaan met verschillen in een multiculturele samenleving.

Heel belangrijk van levensbeschouwelijke vorming is dat kinderen leren nadenken over levensvragen en dat ze zo kunnen gaan beseffen dat niet alles te vertalen is naar economische en financiële principes.

Op onze katholieke school laten wij kinderen kennismaken met Bijbelverhalen en katholieke feesten. We vieren Kerst en Pasen met elkaar en we vertellen over de betekenis ervan. Daarbij leggen we de kinderen niet op wat wijzelf denken of geloven, maar bieden wij ruimte voor hun eigen ideeën. In de dagelijkse omgang met elkaar passen wij de waarden en normen van het katholieke geloof toe, zoals saamhorigheid en respect voor de ander.

## SCHOOL C

Kinderen laten nadenken over de wereld, want ze zijn onderdeel van een groter geheel. Iedereen is anders, maar we zijn een gemeenschap en we moeten met elkaar leven.

Kinderen zicht geven op diverse geloven en culturen, zodat ze een brede visie ontwikkelen en een ander beter kunnen begrijpen en respect hebben voor anderen, maar ook omdat ze zo kunnen leren ontdekken waar hun eigen voorkeur ligt.

Het gaat dus om kennisoverdracht en om overdracht van waarden en normen.

## SCHOOL D

Levensbeschouwelijke vorming hoort bij de ontwikkeling van het kind. Het krijgt zo inzicht in zichzelf en haar/zijn omgeving: waar sta ik in 't leven?

Het gaat over verwondering over het leven en het is nadenken over. Het is belangrijk om te leren filosoferen over het leven. Waar sta je? Hoe denk je over

het leven? Hoe ga je om met elkaar? Kinderen leren zo waarden en normen. Het is sociale vorming. Kinderen leren over vrede en conflicten en ze leren omgaan met open vragen, verschillende meningen en opvattingen. In levensbeschouwelijke vorming krijgen de leerlingen kennis mee over verschillende religies en het katholieke geloof in het bijzonder. Het is goed om stil te staan bij de verschillende geloven/stromingen, zodat begrip en verdraagzaamheid kunnen groeien voor verschillende overtuigingen. Het gaat ook over de keuze die de kinderen maken voor hun eigen maatschappelijke rol, keuzen die ze in de samenleving maken. Door het aanbieden van projecten krijgen de kinderen een leidraad mee hoe ze met elkaar moeten omgaan: “Waartoe zijn wij op aarde”. Pedagogisch handelen en levensbeschouwing liggen dicht bij elkaar. Levensbeschouwing is oriëntatie op en interactie met de wereld om je heen.

### SCHOOL E

Dat kinderen, door hen onderwerpen aan te reiken en ze na te laten denken over het leven en over zingevingsvragen, gestimuleerd worden om een eigen levensbeschouwing te ontwikkelen.

Kinderen, vanuit een religieuze achtergrond, meenemen om op een ‘waardige’ manier waarden en normen te laten horen en aan te leren en ze tot evenwichtige jongeren te laten opgroeien. Met levensbeschouwelijke vorming kun je kinderen bekend maken met (Bijbel) verhalen, ze ‘bagage’ (kennis) meegeven vanuit de katholiekchristelijke traditie, belangrijke gebeurtenissen ‘vieren’ van het katholieke geloof, achtergrondkennis van bepaalde feesten meegeven en ze in aanraking laten komen met andere culturen, geloven en denkwijzen. De school is vaak de enige plek waar de kinderen hier nog iets over kunnen horen. Het gaat om algemene kennis en beleving van verschillende geloofsovertuigingen en culturen en ze vanuit die kennis leren omgaan met en respect hebben voor andersdenkenden. Deze kennis ook beeldend aanreiken, omdat juist beelden helpen om te ‘onthouden’. Kinderen laten inzien dat er verschillen zijn en dat die verschillen ook respect verdienen. Daarnaast dat je jezelf kan en mag zijn en dat anderen dat horen te respecteren. Het gaat ook om de schoolregels: hoe ga je met elkaar om. Dit ook zichtbaar maken. We willen kinderen als houding meegeven: niet alleen voor jezelf, maar ook voor samen. Het leven is geven en ontvangen.

### SCHOOL F

Levensbeschouwelijke vorming verduidelijkt waarom we dingen doen en het kan daardoor tot een houding van begrip en tolerantie leiden en inzicht geven in gemeenschappelijke waarden.

Kinderen leren nadenken over het leven en hoe zij in het leven staan. Zij leren andere ideeën dan hun eigen ideeën, geloof en waarheid kennen door kennis te krijgen van andere geloven en culturen. Door met anderen hierover in gesprek te gaan, onderzoeken en vormen de kinderen hun eigen visie.

Met levensbeschouwelijke vorming willen we kinderen helpen zich bewust te worden van de grootte van het leven en het kader waarin ze een verantwoordelijkheid hebben als lid van de gemeenschap waartoe ze behoren. Zo stimuleer je de kracht om een positieve bijdrage te leveren aan die wereld. Omdat onze maatschappij van oudsher gebaseerd is op het christelijk geloof is het belangrijk dat kinderen kennismaken met Bijbelverhalen en dat ze er over nadenken. De koppeling met het leven van nu is belangrijk, zodat de verhalen betekenis krijgen. Door het vertellen van Bijbelverhalen geven we de kinderen ook culturele bagage mee om kunst en literatuur beter te kunnen interpreteren. Samengevat geeft levensbeschouwelijke vorming een kader van waarden en normen die wij als schoolgemeenschap met elkaar belangrijk vinden en uitdragen. Het maakt deel uit van de algemene vorming van de kinderen.

#### ***4.5.2 Als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar?***

De tweede vraag was: als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar?

##### **SCHOOL A**

Algemene kennis over kerkelijke feesten als Kerst, Pasen, Pinksteren, Hemelvaart, Goede Vrijdag (als cyclus ook), afgestemd op de leeftijd. Kennis van Bijbelverhalen, weten wie Jezus is. Wat kennis van katholieke gebruiken. Ze moeten in een kerk geweest zijn, weten hoe het er daar aan toe gaat en hoe ze zich daar moeten gedragen. Kennis van verschillende levensbeschouwingen en daar respect voor opbrengen. Ze moeten in ieder geval *weten* dat ze hier respect voor moeten hebben. Ze moeten met elkaar een gesprek kunnen voeren over waarden en normen en elkaars standpunt respecteren. Ze moeten kritisch naar zichzelf kunnen kijken en leren zien wat hun gedrag met anderen kan doen.

##### **SCHOOL B**

Wij vinden dat de kinderen, wanneer zij onze school verlaten, in staat moeten zijn om mee te denken met anderen en begrip en respect moeten kunnen hebben voor mensen om zich heen. Zij begrijpen dat er verschillen zijn en ze willen hier ook over nadenken.

De kinderen weten welke grote religies er zijn en ze hebben enige kennis van de grote feestdagen in die religie. Ze weten dat mensen op verschillende manieren hun geloof kunnen beleven.

Ze hebben kennis over de katholieke feesten van het kerkelijk jaar, zoals Kerst en Pasen, en weten iets over het achterliggende verhaal ervan. Ze hebben diverse Bijbelverhalen gehoord en kennen het Onze Vader. Ook zijn ze in een katholieke kerk geweest.

Samengevat hebben de kinderen een eigen ik ontwikkeld en kennis genomen van de verschillende vormen van geloof, gewoonten en gebruiken van verschillende culturen, om op deze manier respect te hebben voor mensen die volgens andere waarden en normen hun leven inrichten. Daarbij is het van belang dat de basis van wat katholiek zijn is, aangeboden wordt.

### SCHOOL C

Kennis hebben van de katholieke feesten (Kerst, Pasen, Pinksteren, Hemelvaart) en gebruiken. Hierbij gaat het om het kennen van de verhalen en van de betekenis van de feesten.

Ze moeten ook basiskennis hebben over andere wereldgodsdiensten, kennis hebben over de verschillen en overeenkomsten, en weten waar ze informatie kunnen vinden over diverse religies.

De kinderen moeten in staat zijn om verschillende brillen op te zetten bij een situatie en dan weloverwogen kunnen handelen.

Ze moeten de waarden en normen van een ander accepteren en wellicht ook begrijpen.

### SCHOOL D

Leren begint met verwondering en nieuwsgierigheid. Kinderen willen weten en hebben dus een breed aanbod nodig. Een kind moet keuzes durven en kunnen maken op weg naar evenwichtige volwassenen. Er zijn veel vragen zonder antwoorden. Waar kom ik vandaan, wat doe ik op deze aarde, en wat als dat over is? Hierover een beginnende eigen mening vormen.

Na acht jaar moet een kind weten wat er leeft en door verhalen en vieringen diverse gebruiken en tradities kunnen plaatsen. De kinderen moeten enige kennis hebben van de katholieke traditie en de vertaling naar de samenleving van nu. Weten wat er leeft in de moderne samenleving, het toepassen er van, vormend voor de eigen toekomst. De keuze maken voor je eigen maatschappelijke rol, keuzen die je in de samenleving maakt.

Dus: wat betekent het katholiek zijn? Waar geloof je dan in? Onze Vader kennen, kennis van feesten/vieringen en enige kennis over verhalen van de Bijbel en die kunnen plaatsen. De kinderen moeten waarden en normen kunnen toepassen in de omgang met elkaar. Maar ze moeten ook inzicht hebben in andere geloven en daar respect voor hebben.

Na de basisschoolperiode mag je ervan uitgaan dat de leerlingen de boodschap uit een les of project kunnen halen en dat de schoolregels- en afspraken

omtrent het omgaan met elkaar eigen gemaakt zijn. Het doel is dat de leerlingen wat op school 'geleerd' wordt, al dan niet op termijn, mee naar 'buiten' nemen.

## SCHOOL E

Na acht jaar enige algemene kennis en beleving van de verschillende geloofsovertuigingen en culturen die er op de wereld zijn. Kennis ook van de achtergronden van feesten, van gebruiken, rituelen, enige Bijbelkennis en wat inzicht in hoe een kerkgemeenschap functioneert. Enige kennis ook van begrippen als doop, eerste communie, vormsel, huwelijk, ziekenzalving, uitvaart. Kennis van verhalen die kinderen helpen vormen bijvoorbeeld Kerstmis, Pasen, Pinksteren, Sint Maarten en Sint Nicolaas. Met als doel, dat de kinderen vanuit deze kennis waarden en normbesef opbouwen, lijnen leren trekken van de verhalen naar het dagelijks leven en kunnen omgaan met en respect hebben voor de levensbeschouwing van andere kinderen/mensen. Maar ook, dat ze sterk in de schoenen staan om verder te gaan met de volgende stap.

## SCHOOL F

- Kinderen kunnen oprechte betrokkenheid tonen in/naar anderen. Ze kunnen voor zichzelf op komen maar respecteren hierbij ook de ander met zijn/haar mening en ideeën.
- Kinderen hebben ervaring opgedaan met het stellen van levensvragen.
- Kinderen hebben geleerd/ervaren hoe het is om gebeurtenissen met elkaar te vieren. Denk hierbij aan geboorte, verjaardagen maar ook rouw en verdriet.
- Kinderen hebben op verschillende manieren kennis gemaakt met verschillende wereldgodsdiensten/religies, zoals Christendom, Jodendom, Islam, Hindoeïsme en Boeddhisme.
- Kinderen hebben leren luisteren naar en leren praten over verhalen uit de Bijbel en hebben ze leren kennen als verhalen met een symbolische waarde, als basis voor het leven en als basis voor de wereld van de kunst. Ze hebben geleerd dat deze verhalen betekenis kunnen hebben voor een houding naar de wereld om hen heen.
- Kinderen weten de betekenis van katholieke feestdagen als Pasen, Kerstmis, Hemelvaart en Pinksteren en ze kunnen een link leggen van deze feestdagen naar de Bijbelverhalen.
- Kinderen moeten een katholieke kerk als gebouw bezocht hebben en kennis hebben genomen van gebruiken in de kerk.



### **4.5.3 *Hoe zie je dit terug in de praktijk?***

De derde vraag was: hoe zie je dit terug in de praktijk?

#### **SCHOOL A**

In het vieren van de katholieke feesten, door een dagopening (bidden) aan het begin van de ochtend, door een bezoek te brengen aan diverse gebedshuizen, in de kringgesprekken bij de projecten, in het werken met de seo-methode, in de sfeer in de groep, in de omgang van de kinderen en de leerkrachten met elkaar. Door uit de Bijbelverhalen een 'boodschap' te halen. Door goede en persoonlijke gesprekken over levensbeschouwelijke thema's als bijvoorbeeld 'doodgaan'. Door thema's of algemene projecten waarmee gewerkt wordt een diepere lading mee te geven of daarover te filosoferen met de kinderen. Waarbij de praktijk wel eens weerbarstiger blijkt te zijn dan gewenst. Kinderen weten vaak wel hoe het hoort, maar kunnen dat buiten de lessen ook wel heel gemakkelijk even parkeren. Maar dat heeft ook met de leeftijd en met groepswerking te maken.

#### **SCHOOL B**

De dag wordt begonnen met een gebedje of een gesprek naar aanleiding van een actueel onderwerp. Er wordt aandacht besteed aan waarden en normen, zoals samen delen en er zijn voor een ander. We besteden aandacht aan de (kerkelijke) feesten en hebben gezamenlijke vieringen. Er worden Bijbelverhalen verteld en daar praten we over met de kinderen. We maken gebruik van levensbeschouwelijke projecten. We werken met leskisten rond christendom, jodendom en islam voor de hoogste groep(en), maken daarbij gebruik van het digibord en gaan ook naar een kerkgebouw. In de onderbouw wordt veel gebruik gemaakt van prentenboeken met een levensbeschouwelijk thema. In de nieuwsbrieven nemen we informatie van de parochie op. Er wordt aandacht besteed aan kinderen die hun 1<sup>e</sup> Communie doen of gevormd worden.

Met elkaar maken we regels en afspraken over de omgang met elkaar en voeren die ook uit.

#### **SCHOOL C**

De voorbeeldfunctie van leerkrachten is van groot belang. Het voorbeeld zit in hoe wij als leerkracht open, eerlijk en zonder oordeel naar en over kinderen spreken (ook als zij er niet bij zijn). Het zit in de mate waarin wij als leerkracht open staan voor verhalen van diverse geloven. Het wordt ook zichtbaar in een uitgebreide projectvoorbereiding en in het vertellen van verhalen. Door duidelijk te maken waarom we vieren.

Het is ook zichtbaar in situaties die zich voordoen, door die bijvoorbeeld met kinderen apart en met de hele groep te bespreken. Door ouders/kinderen/collega's met respect te behandelen en ze aan te kijken, aan te spreken en naar ze te luisteren. Door te filosoferen over situaties. Door religies en situaties in verband te brengen met elkaar. Door aandacht te besteden aan religieuze uitingen en feesten (kerststal, suikerfeest, offerfeest, e.d.).

We vinden het belangrijk om verhalen te vertellen, die 'discussie' uitlokken. Dit kunnen verhalen uit de seo-methode zijn en verhalen uit de Bijbel, een ander geschrift of spiegelverhalen. In ieder geval verhalen uit meerdere gezichtspunten. De (Bijbel)verhalen dan koppelen aan het dagelijks leven. We doen dit bij thema's uit de seo-methode en ander thema's, en bij godsdienstige feesten zoals Kerst en Pasen en de leskisten over de geloven, maar ook bij kringgesprekken.

### SCHOOL D

Het zit door alles heen verweven. In het omgaan met elkaar en elkaar in de eigen waarde laten, verdraagzaam zijn. Belangrijk is de alertheid van de leerkracht voor wat er in je groep speelt en de uitstraling van de leerkracht. Teach what you preach!

Meer specifiek zie je het terug in de levensbeschouwelijke projecten die een katholieke grondslag hebben en in de seo-methode. De projecten sluiten aan bij de belevings- en ervaringswereld van de kinderen. Door bij feesten en vieringen aandacht te hebben voor de achtergrond + het verhaal uit de kinderbijbel. In dagopeningen, de Kerstmusical, het Paasverhaal, de eigen verhalen, gebedjes, in geschiedenislessen en de omgangsregels op school of in de klas.

### SCHOOL E

Het bewerkstelligen van bagage is een moeizaam iets, omdat er bij de kinderen niet zoveel van herkenning is te bemerken. Wat er wel concreet gebeurt, is dat de feestdagen met elkaar gevierd worden, er wordt verteld over de betekenis van verschillende feestdagen en dit wordt (door o.a. de lessen) besproken. In groep acht zijn er de leskisten over Christendom, Islam en Jodendom, waarin summier achtergronden bij diverse feesten wordt gegeven, en de kinderen bezoeken de kerk en de moskee. Er zijn kringgesprekken naar aanleiding van verhalen en/of feestdagen. Dit kan aanleiding zijn om met kinderen in een gedachtewisseling over geloof te praten.

Er wordt gewerkt met de projecten levensbeschouwelijke vorming, waarin onderwerpen staan als: hoe gaan wij met elkaar om. Er worden gesprekken gevoerd naar aanleiding van 'problemen', maar ook over het dagelijks leven. De seo-methode en waarden en normen die in andere lessen ter sprake komen, zijn eveneens ondersteunend hierin. Ook zijn er de schoolregels, die in de omgang

met elkaar (kinderen en leerkrachten) zichtbaar kunnen worden. Zo kan respect groeien.

## SCHOOL F

Wanneer er gesproken wordt over de wereld (IPC<sup>265</sup>, de krant, de actualiteit, Nieuwsbegrip) maar ook bij het oplossen van conflicten is er een open houding voor de verschillende meningen van elkaar. De rol van de leerkracht is steeds om verschillende kanten te benaderen en om kinderen een positieve houding aan te leren met respect voor anderen en zichzelf. De kinderen oefenen dit met vallen en opstaan in de veilige omgeving van de groep.

De kinderen groeien op met Bijbelverhalen, omdat deze volgens het lesrooster regelmatig aan de orde komen. Waar mogelijk is er een koppeling naar de methode sociaal emotionele ontwikkeling (seo). Deze combinatie van seo en daarbij passende Bijbelverhalen maakt dat de wereld van de katholieke traditie geen theoretisch gedachtegoed is. Het maakt duidelijk dat er, levend in deze wereld, iets van ons gevraagd wordt in onze houding naar anderen toe.

De kisten Christendom, Jodendom en Islam worden behandeld. Bij feesten van andere geloven (bijv. Offerfeest) is er gelegenheid in de klas om daar over te vertellen en er naar te luisteren.

De belangrijkste christelijke feestdagen worden met elkaar gevierd.

Er wordt tussen de middag gelegenheid gegeven tot bidden voor het eten door stilte te vragen.

In de klas komt de Pastor vertellen over de Eerste Communie.

Kinderen bezoeken twee keer in hun schooltijd de Bonifaciuskerk en krijgen daarbij uitleg van het gebouw, de beelden, de attributen en de gewoontes.

### 4.5.4 *Reflectie en Samenvatting*

Wat opvalt in de antwoorden op de eerste vraag ‘Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?’, is dat teams levensbeschouwelijke vorming (levo) als algemene ontwikkeling zien, waarin de kinderen nadenken over zichzelf en de wereld (A, C, D en F) en meer specifiek omschreven: over levensvragen (B en E). Levo wordt gezien als een duidelijk omschreven vorm van socialisatie: ‘afstand nemen van de ‘waan van de dag’ (A), ‘wie ben ik en waar sta ik voor?’ (B), ‘we zijn een gemeenschap en we moeten met elkaar leven’ (C), ‘hoe ga je met elkaar om?’ (D), ‘niet alleen voor jezelf, maar ook samen’ (E), en ‘positieve bijdrage leveren aan de wereld’ (F).

Alle scholen vinden het belangrijk dat de kinderen kennis nemen van meerdere levensbeschouwingen in de hoop zo respect te ontwikkelen voor de verschillen die er zijn (A, B, C, D, E en F). School C voegt daaraan toe dat de

---

265 International Primary Curriculum

leerlingen zo kunnen leren waar hun eigen voorkeur ligt. Naast kennis nemen van andere levensbeschouwingen zit het belang van levensbeschouwelijke vorming over het algemeen heel duidelijk in het gegeven dat je op deze manier kinderen nog enige kennis kunt meegeven van Bijbelverhalen en christelijke feesten (A, D). De school is vaak de enige plek waar de kinderen hier nog iets over kunnen horen (E). Niet om kinderen het eigen geloof op te leggen (B), maar om ze te helpen ontdekken waar hun eigen voorkeur ligt (C). Omdat onze maatschappij van oudsher gebaseerd is op het christelijk geloof is het belangrijk dat kinderen kennismaken met Bijbelverhalen (F).

Twee scholen noemen het uitdrukkelijk (A en C), maar het is duidelijk dat levensbeschouwelijke vorming twee aspecten in zich heeft: kennisoverdracht en vorming.

Ook de vraag: 'Als katholieke school: wat moet een kind in haar/zijn bagage hebben na acht jaar?' laat veel overeenkomsten zien. Ook hier zie je de twee aspecten 'kennis' en 'vorming' terugkomen. Bij de kennisaspecten gaat het om kennis van de katholieke feestdagen van het kerkelijk jaar. Alle teams verwoorden dit uitdrukkelijk. Ze hechten ook allen waarde aan (enige) kennis van Bijbelverhalen. School A voegt hieraan toe: weten wie Jezus is. Dat is niet zo'n gekke opmerking omdat kinderen, na acht jaar de Kerst- en Paasverhalen gehoord te hebben en ondanks het feit dat er kerststallen staan op alle scholen, zich toch vaak geen beeld kunnen vormen van wie Jezus is. School en thuis lopen in deze niet altijd synchroon. Wat op school verteld wordt, komt nogal eens op rotsige bodem terecht. In dit kader is het ook veelzeggend dat scholen het als taak naar zich toegetrokken hebben om met de kinderen een katholiek kerkgebouw te bezoeken, waarbij ze uitleg krijgen over het gebouw, attributen en gebruiken. Voor een flink aantal kinderen is dit de eerste keer dat ze in Alphen aan den Rijn in een katholieke kerk komen.

Naast de kennis over het (katholieke) christendom dienen bij alle teams kinderen kennis te hebben van andere levensbeschouwingen en ook respect op te brengen voor de verschillen die er zijn.

Dit punt is meteen een goede overstap naar het vormende aspect dat elke school aangeeft: kritisch naar zichzelf kunnen kijken en leren zien wat hun gedrag met anderen kan doen (A), in staat moeten zijn om mee te denken met anderen en begrip en respect moeten kunnen hebben voor mensen om zich heen (B), de kinderen moeten in staat zijn om verschillende brillen op te zetten bij een situatie en dan weloverwogen kunnen handelen (C), het doel is dat de leerlingen wat op school 'geleerd' wordt, al dan niet op termijn, mee naar 'buiten' nemen (D), sterk in de schoenen staan om verder te gaan met de volgende stap (E), oprecht betrokkenheid kunnen tonen in/naar anderen en voor zichzelf op kunnen komen, maar ook de ander respecteren met zijn/haar mening en ideeën (F).

En hoe zien scholen dit alles terug in de praktijk van hun school?

Alle scholen geven aan dat het terug te vinden is in de aandacht die besteed wordt aan werken met een seo-methode. Alleen bij school B wordt het woord seo-methode niet gebruikt, maar het is wel af te leiden uit de regels en afspraken die gemaakt worden over de omgang met elkaar en dat die afspraken ook worden uitgevoerd.

Er worden op alle scholen Bijbelverhalen verteld: daar wordt een ‘boodschap’ uitgehaald (A), er wordt over gepraat met de kinderen (B), het is belangrijk om (Bijbel)verhalen te vertellen, waarmee je een discussie kunt uitlokken (C), bij feesten en vieringen aandacht voor de achtergrond en het verhaal uit de kinderbijbel (D), kringgesprekken naar aanleiding van verhalen en/of feestdagen (E), kinderen groeien op met Bijbelverhalen, omdat deze volgens het lesrooster regelmatig aan de orde komen (F). De overeenkomst is dat op alle scholen in meer of mindere mate Bijbelverhalen verteld worden en het verschil is dat dit alleen op school F een duidelijk gestructureerd karakter heeft. Interessant is dat diverse teams aangeven dat zij de Bijbelverhalen heel bewust willen koppelen aan het dagelijks leven (A, C en F). School F verwoordt het heel scherp:

‘De kinderen groeien op met Bijbelverhalen, omdat deze volgens het lesrooster regelmatig aan de orde komen. Waar mogelijk is er een koppeling naar de methode sociaal emotionele ontwikkeling (seo). Deze combinatie van seo en daarbij passende Bijbelverhalen maakt dat de wereld van de katholieke traditie geen theoretisch gedachtegoed is. Het maakt duidelijk dat er, levend in deze wereld, iets van ons gevraagd wordt in onze houding naar anderen toe.’

Hier komen kennis en vorming wel heel duidelijk bij elkaar. Of zoals school A het verwoordt: Levensbeschouwelijke vorming vind je terug in de sfeer in de groep, in de omgang van de kinderen en de leerkrachten met elkaar.

Hoewel niet alle scholen het noemen, wordt op elke school met de leskisten Christendom, Jodendom en Islam gewerkt, komt op alle scholen een pastor in groep vier iets over de Eerste Communie vertellen en nemen alle scholen informatie vanuit de parochie in hun ouderbrieven op.

Naast deze overeenkomsten zijn er ook accentverschillen. School A en B geven aan dat zij de dag beginnen met een dagopening in de vorm van bidden. Ook op school D is er aandacht voor dagopeningen en gebedjes. School F geeft alle kinderen voorafgaand aan de lunch (in het continu-rooster) de gelegenheid om in stilte te bidden. Dit wil niet zeggen dat er op de andere scholen geen aandacht is voor bidden/dagopeningen, maar daar gebeurt het meer op individuele basis.

#### 4.5.5 *De identiteit van de SKBA*

De SKBA heeft als motto: *eenheid in verscheidenheid*. Uit de antwoorden blijkt dat de scholen de accenten soms anders leggen, maar dat er ook veel overeenkomsten zijn. Op basis van die overeenkomsten zou de identiteit van de SKBA als volgt omschreven kunnen worden:

Op de scholen van de SKBA wordt levensbeschouwelijke vorming aangeboden, omdat levensbeschouwelijke vorming als deel van de algemene ontwikkeling gezien wordt. Leerkrachten willen kinderen leren na te denken over wie zij zijn en waar ze voor staan, zodat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de wereld waar zijzelf ook deel van uitmaken.

Als katholieke scholen laten zij de kinderen kennismaken met kerkelijke feestdagen als Kerst en Pasen en zorgen zij ervoor dat alle leerlingen een katholieke kerk bezocht hebben, waarbij de leerlingen uitleg krijgen over het gebouw en over gebruiken. In de groepen 4 komt de pastor iets vertellen over de Eerste Communie. Leerkrachten brengen de kinderen in aanraking met Bijbelverhalen, vanuit de argumentatie dat onze maatschappij van oudsher gebaseerd is op het christelijk geloof. Ze gaan met de kinderen op zoek naar wat het verhaal ons vandaag de dag te vertellen kan hebben. Ze leggen kinderen hierbij het katholieke geloof niet op, maar vinden het belangrijk om kinderen iets van christelijke feesten en Bijbelverhalen mee te kunnen geven. Naast aandacht voor het christendom is er ook aandacht voor andere religies, zoals het jodendom en de islam omdat zij het belangrijk vinden dat kinderen respect leren opbrengen voor verschillende religies.

Leerkrachten willen de levensbeschouwelijke vorming zichtbaar maken in het laten zien van betrokkenheid op elkaar, in het voor jezelf op mogen komen en in de manier waarop kinderen zich leren verplaatsen in de ander. Levensbeschouwelijke vorming heeft dus niet alleen met feiten en weetjes te maken. Je moet de uitwerking hiervan terug kunnen vinden in de sfeer in de groep en in de omgang van de kinderen en de leerkrachten met elkaar.

Binnen de SKBA is er in het Directeurenberaad op basis van een aantal gespreksrondes, waarin ik ook geparticipeerd heb, door een directeur van een van de scholen in overleg met mij een SKBA-organisatieverhaal geschreven. (zie bijlage D).

In paragraaf 4.5 heb ik een beeld geschetst van de wijze waarop leerkrachten de identiteit van hun katholieke school omschrijven. Bij de uitwerking van de interviews ligt de nadruk op de bronnen van waarden waaruit leerkrachten putten.

#### 4.6 Nederland en SKBA: samenvatting en conclusie

De ontwikkelingen binnen de SKBA passen in de ontwikkelingen binnen Nederland. Ook de katholieke basisscholen in Alphen aan den Rijn hebben de verandering ondergaan van parochieschool naar zelfstandige bestuurlijke eenheid. De band met de parochie is altijd wel gebleven, maar de zeggenschap over de inhoud van de lessen is verschoven van parochie naar school. Zolang de geestelijkheid het voor het zeggen had, waren de godsdienstlessen gericht op geloofsonderricht. Na het verdwijnen van de catechismus en de lessen Bijbelse geschiedenis kwam er landelijk en bij de SKBA een zoektocht op gang naar eigentijdse materialen. De inhoud van de lessen veranderde door de jaren heen van catechese, in de betekenis van inleiden in het katholieke geloof, naar levensbeschouwelijke vorming.

In een veranderende tijdsgeest veranderde ook de relatie tussen kerk en school. De bisschoppen richtten een katholieke schoolraad op en gaven hiermee verantwoordelijkheid uit handen. Ook bij de SKBA werden de godsdienstlessen niet meer gegeven door de parochiepriester, maar door de leerkrachten zelf. Omdat zij daarvoor inhoudelijk niet voldoende geschoold zijn, kwamen er landelijk en in Alphen aan den Rijn districtscatecheten. Een benaming die later veranderde in identiteitsbegeleider.

Uit een verslag uit 1975 van het schoolbestuur van de Stichting R.K. Onderwijs Alphen aan den Rijn wordt duidelijk dat ook het schoolbestuur zich de vraag stelt waar nu de verantwoordelijkheid ligt voor het katholiek onderwijs. De Rotterdamse bisschop Simonis blijkt aangegeven te hebben dat die nu bij het schoolbestuur ligt. Dat leidt tot volop nadenken over de grondvraag of er een specifiek katholieke visie is en zo ja, hoe je die visie in de katholieke school in kunt bouwen. Deze vraag blijft tot op de dag van vandaag een punt van discussie in allerlei bisschoppelijke nota's en binnen de Alphenese schoolteams. En wellicht is dit de grote winst in het verschuiven van de verantwoordelijkheid voor de inhoud van de lessen: er worden voortdurend gesprekken gevoerd door de teams zelf over de uitvoering van het vormingsgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming. Uit de in dit onderzoek opgenomen teamvergaderingen rond het belang van levensbeschouwelijke vorming en hoe dit in de praktijk uit te voeren, blijkt dat leerkrachten over het algemeen het belang inzien van de levensbeschouwelijke vorming van hun leerlingen. Dat het in de praktijk een worsteling is om in een gesecculariseerde omgeving kinderen tevens wat kennis mee te geven over Bijbel en katholieke feestdagen is evident.





## 5 ONDERZOEKSMETHODE EN DE ONDERZOEKSGROEP IN KAART GEBRACHT

### 5.1 Inleiding

Na in het vorige hoofdstuk aandacht besteed te hebben aan de context van de onderzoeksgroep ga ik in dit hoofdstuk in 5.2 eerst dieper in op de gebruikte onderzoeksmethode, interviews volgens de oral history methode met een guide. Waarin verschilt deze vorm van interview van andere vormen van interviews? Vervolgens geef ik in 5.3 een overzicht van de gehanteerde werkwijze bij de interviews. Hoe ben ik aan de onderzoekspopulatie gekomen en hoe gingen de interviews in hun werk? Tot slot breng ik in 5.4 de algemene gegevens van de geïnterviewden in kaart. Het doel van de interviews is om tot een beantwoording van de onderzoeksvraag te komen.

### 5.2 Onderzoeksmethode

Elk interview vindt in zekere zin plaats in een kunstmatige gesprekssituatie.<sup>266</sup> Als interviewer heb je verwachtingen en de geïnterviewde weet dat. Ik had als voordeel dat ik niet als vreemde bij de respondenten binnenkwam, omdat ik al jaren met de leerkrachten tijdens teamvergaderingen om de tafel zit. Daardoor was er gemakkelijker een sfeer van alledaagse communicatie te creëren, waarin de geïnterviewde regelmatig bijna terloops over zaken uit haar of zijn dagelijks bestaan kon vertellen. Tegelijk was het duidelijk dat de leerkrachten zich ook bewust waren van de 'gespreksverwachtingen van de kant van de onderzoeker'.<sup>267</sup> Inzicht in deze spanning, die zich bij elk interview voordoet, heeft volgens Du Bois-Reymond geleid tot de uitwerking van in wezen twee gesprekssituaties: aan de ene pool staat het gestructureerde interview en aan de andere pool het narratieve interview. Het gestructureerde interview verloopt met behulp van van tevoren uitgewerkte vragen en bij het narratieve interview komt de interviewer alleen met een gespreksstimulus, zoals zij dat noemt.<sup>268</sup> De eerste vorm van interview is wat meer gericht op het binnenhalen van informatie, waarbij de rollen van onderzoeker en respondent gescheiden blijven. Dat is bij de tweede vorm anders. Daar worden de thema's die door de aanvangsvraag naar boven komen, bepaald door de geïnterviewde.

---

266 Manuela du Bois-Reymond, *Over de methode van mondelinge geschiedenis*, in: Manuela du Bois-Reymond en Ton Wagemakers (red.) *Mondelinge geschiedenis. Over theorie en praktijk van het gebruik van mondelinge bronnen*, (Amsterdam: Uitgeverij SUA, 1983). 17-18.

267 Du Bois-Reymond 1983, 18.

268 Du Bois-Reymond 1983, 18.

Deze vorm wil diegene er zoveel mogelijk toe verleiden om het kunstmatige te vergeten en zich over te geven aan de eigen manier van vertellen. In een narratief interview wordt dus anders gepraat en anders geluisterd dan in het gestructureerde interview, wat ook ander onderzoeksmateriaal oplevert. In het eerste geval is de informatie meer gekanaliseerd en bij het narratieve interview kan naast verwachte vaak ook volstrekt onvoorziene informatie gegeven worden.<sup>269</sup> Dat maakt het narratieve interview meteen ook zo boeiend.

Om zoveel mogelijk het verhaal van de geïnterviewden zelf aan bod te laten komen, heb ik gekozen voor de narratieve methode, de oral history methode, die uitgaat van de mondelinge geschiedenis van de respondenten. Ik heb dan ook geen vragenlijst afgewerkt tijdens de interviews, maar ik had wel een aantal hulpvragen achter de hand om het gesprek in beweging te houden. De hulpvragen waren vooral bedoeld ter verdere verdieping van wat al gezegd was.

Dit komt overeen met de visie van Selma Leydesdorff, een historica die in Nederland een belangrijke rol gespeeld heeft bij de introductie van de oral history methode.<sup>270</sup>

Zij geeft aan dat het belangrijkste dat een interviewer dient te doen, is te luisteren. Ook zij benadrukt dat het belangrijk is de verteller de kans te geven het eigen verhaal te vertellen<sup>271</sup> en het niet te sturen in de richting van wat iemand zelf als interviewer bezighoudt.<sup>272</sup> Overigens geeft ze wel aan dat een goede beoefenaar van oral history niet alleen weergeeft wat er wordt verteld. De historicus moet ook vragen stellen, selecteren, luisteren, toetsen, vergelijken en verbanden leggen.<sup>273</sup> Leydesdorff onderscheidt op basis van de Duitse historicus Von Plato drie en wellicht zelfs vier fasen.<sup>274</sup> Er wordt begonnen met een open deel met een startvraag waarbij de interviewer weinig commentaar geeft. In de tweede fase kunnen een aantal zaken preciezer worden nagevraagd. Die tweede fase doet Leydesdorff het liefst nadat zij het transcript uitgewerkt heeft, hoewel zij wel geleidelijk aan meer in het gesprek aanwezig is. In de derde fase kan een vragenlijst afgelopen worden met punten die open gebleven zijn. Nadeel hiervan is volgens haar dat die niet meer uit het levensverhaal voortkomen, maar van buitenaf gesteld worden. Een mogelijke

---

269 De Bois-Reymond 1983, 19.

270 Zie voor een uitwerking van oral history de volgende boeken van Selma Leydesdorff, *Wij hebben als mens geleefd. Het joodse proletariaat van Amsterdam 1900-1940*. (Amsterdam: Meulenhoff, 1987); *De mensen en de woorden*. (Amsterdam: Meulenhoff, 2004); *De leegte achter ons laten. Een geschiedenis van de vrouwen van Srebrenica*. (Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2008).

271 Leydesdorff 2004, 84.

272 Leydesdorff 2004, 86.

273 Leydesdorff 2004, 11.

274 Leydesdorff 2004, 88-91.

vierde fase zou een discussie tussen interviewer en geïnterviewde kunnen zijn, indien er sprake is van meningsverschillen. Leydesdorff twijfelt aan het nut van deze fase. Zij meent dat tolerantie ten opzichte van andere meningen bij het narratieve interview een eerste voorwaarde is.<sup>275</sup>

Om zoveel mogelijk informatie binnen te krijgen en om de leerkrachten niet te veel in tijd te belasten, heb ik de eerste twee fases in één interview gecombineerd, waarbij de geïnterviewden wel wisten dat ik mogelijksterwijs in een vervolginterview nog om wat verduidelijking kon vragen. Soms, als een leerkracht erg afwachtend was, ben ik wat sterker teruggevallen op de hulpvragen. Voor het aantal te interviewen leerkrachten heb ik mij gebaseerd op het proefschrift van Selma Leydesdorff, waarin zij aangeeft dat zij rond de negentig mensen geïnterviewd heeft.<sup>276</sup> Ik heb uiteindelijk alles bij elkaar tachtig mensen geïnterviewd. Dit houdt in dat ik 68 van de 123 groepsleerkrachten heb geïnterviewd met, volgens de gegevens in de schoolgidsen, vooral lesgebonden taken. Daarnaast spelen ook de andere twaalf geïnterviewden, met meer algemene taken zoals leidinggevende of individuele begeleiding, een grote rol in de morele opvoeding van de kinderen. Dit bij elkaar vormt een voldoende afspiegeling om aan te kunnen geven vanuit welke bronnen van waarden leerkrachten in dienst van de SKBA deugden willen overdragen en met het beoefenen van welke praktijken van spiritualiteit die waarden worden gevoed.

### 5.3 Werkwijze

Om uit te zoeken of het inderdaad mogelijk zou zijn om via de oral history methode een antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen krijgen, heb ik in maart 2011 eerst drie proefinterviews gehouden. Daarbij heb ik gekozen voor een wat oudere mannelijke leerkracht, waarvan ik wist dat hij diep geworteld was in de katholieke traditie, een jonge vrouwelijke leerkracht waarvan ik de achtergrond niet zo goed kende en een leerkracht waarvan ik wist dat diegene geen kerkelijke achtergrond had. Bij deze interviews heb ik nog de vraag gesteld welke deugden ze willen overdragen. Dit bleek een lastige vraag te zijn, omdat ze het begrip deugd zonder definitie aangeboden kregen. Toch kwamen er wel degelijk bruikbare antwoorden uit. Omdat de werkhypothese is dat leerkrachten deugden willen overdragen, is deze vraag bij de andere interviews achterwege gelaten om te kunnen constateren of leerkrachten inderdaad deugden willen overdragen. Dit leidde overigens niet tot zo heel andere antwoorden. Daarom zijn de eerste drie interviews ook betrokken in dit onderzoek.

---

<sup>275</sup> Leydesdorff 2004, 90-91.

<sup>276</sup> Leydesdorff 1987, 30.

In juni 2011 heb ik de volgende acht interviews gehouden. Gelukkig waren er zo vlak voor de zomervakantie nog leerkrachten bereid om hier tijd aan te geven. Om tot een min of meer willekeurige onderzoeksgroep te komen, heb ik in het schooljaar 2011-2012 eerst uit alle schoolgidsen het overzicht van de groepsverdeling met bijbehorende leerkrachten gekopieerd. Volgens deze overzichten staan er, zoals eerder vermeld, 123 leerkrachten voor 76 groepen. Daarnaast zijn er nog de directeurs en zijn er leerkrachten die wel als IB-er of teamleider werken en geen eigen groep hebben. Ook is er een invalpool. Alle dertien leerkrachten die ik al had geïnterviewd zaten in dat schooljaar in dezelfde situatie als bij de latere interviews.

Vervolgens ben ik begonnen met in de middagpauze en na schooltijd de scholen binnen te lopen en de leerkrachten (inclusief IB-er, directeur of lid van de invalpool) die ik daar aantrof te vragen of ze bereid waren mee te werken aan mijn onderzoek. Dit heb ik het hele schooljaar gedaan en zo heb ik nog 69 mensen geïnterviewd. De interviews geven dus een tijdsbeeld van schooljaar 2011-2012.

Omdat er weinig mannen binnen het basisonderwijs werkzaam zijn, heb ik alle mannen heel bewust benaderd. Van de dertien mannen, die als onderwijzend personeel of directeur werkzaam zijn, wilde er slechts één niet meedoen. De leerkrachten waren sowieso erg welwillend om mee te werken. Op een van de scholen kreeg ik zelfs te horen dat er daar weinig meegewerkt werd aan verzoeken tot interviews of onderzoeken, maar dat ze dit een interessant onderzoek vonden en mij graag ter wille wilden zijn. Er zijn wel (vrouwelijke) leerkrachten geweest die afwijzend gereageerd hebben, maar op een na werd er meteen bijgezegd dat ze wel hun medewerking wilden verlenen als ik niet genoeg leerkrachten kon krijgen. De reden voor afwijzing had vaak te maken met persoonlijke omstandigheden en tijdgebrek. Er zijn veel parttimers binnen het onderwijs, die binnen de dagen dat ze werken wel voeling willen houden met het hele schoolgebeuren. Ik heb overigens diep respect voor al diegenen die in de hectiek van het schoolleven bereid waren een uurtje voor mij vrij te maken.

De interviews zijn gelijkmatig verdeeld over alle scholen en ik heb er op gelet dat per school leerkrachten uit alle groepen meegenomen werden in het onderzoek. De duur van een interview lag tussen de 29 en 98 minuten. Totaal heb ik ruim 63 uur aan interviews opgenomen. Dat is gemiddeld ongeveer 47 minuten per interview.

Ik heb iedereen met wie ik een afspraak gemaakt heb voor een interview via de mail een brief met interviewbevestiging gestuurd waarin ik een toelichting geef op het interview (zie Bijlage A).

Voorafgaand aan het interview heb ik met iedereen deze brief nog eens doorgenomen. Na afloop heb ik de geïnterviewden de gelegenheid gegeven

om te kunnen vertellen wat ze van het interview vonden. Ik kreeg nogal eens terug dat ze het prettig vonden om eens op een rijtje te zetten waarom ze ook al weer met de kinderen bezig zijn. Een enkeling vond de vragen lastig en dan verliep het interview wat stroever, maar over het algemeen kwam er een goede communicatie over en weer tot stand.

Deze methode van interviewen in een een-op-eensituatie biedt duidelijk meer ruimte dan een teamvergadering om eens rustig een eigen visie onder woorden te brengen. De meeste leerkrachten waren ook heel open over hun persoonlijke situatie. Misschien mede omdat ik van tevoren heel duidelijk aangegeven heb dat de interviews voor persoonlijk gebruik zijn en niet openbaar gemaakt worden. Door al deze gesprekken kreeg ik er ook veel meer zicht op wie ik tijdens een teamvergadering voor mijn neus heb. Het kwam ook verschillende keren voor dat leerkrachten tot tranen toe geraakt hun verhaal vertelden. Het vertrouwen dat ik hiermee kreeg, heb ik als heel bijzonder ervaren.

Alle interviews zijn gestart met het vragen naar algemene gegevens. Hoe oud ben je, tot welke levensbeschouwing reken jij jezelf? en in welke plaats(en) ben je opgegroeid? (zie Bijlage B). Ik heb ook gevraagd waar ze nu wonen. Ook heb ik naar hun opleiding gevraagd en naar welke functie ze bekleden binnen hun school of binnen de SKBA. In de volgende paragraaf staan deze gegevens bij elkaar.

Na het noteren van deze algemene gegevens was de startvraag: wat wil je met je onderwijs bereiken? Vaak iets verder in het interview aangevuld met de vraag: Wat voor kinderen zou je willen dat het zijn na acht jaar basisschool? Ook vroeg ik meestal naar de zichtbaarheid in de praktijk van wat ze met hun onderwijs wilden bereiken. Bij iedereen heb ik doorgevraagd naar welke betekenis de opgegeven levensbeschouwing voor hen had. Om een beeld te krijgen van waarin ze geïnteresseerd zijn en om een breder beeld te krijgen van de geschiedenis van leerkrachten, kwamen eveneens geloof in God of een hogere macht aan bod en of er interesse was in zaken als bijvoorbeeld Reiki, mindfulness, tarotkaarten, klankschalen, reading, en dergelijke (zie bijlage C). Het is niet zo dat dit soort hulpvragen een voor een afgewerkt zijn. Vaak kwamen de in de hulpvragen geformuleerde onderwerpen natuurlijk aan bod en het bleken goede hulpvragen te zijn om het gesprek in beweging te houden. De antwoorden zijn gebruikt om aan te kunnen geven bij welke bronnen van waarden leerkrachten zich thuis voelen en aan welke spirituele praktijken deelgenomen wordt.

#### **5.4 Interviewgegevens**

De gegevens uit de interviews worden in drie clusters weergegeven. In 5.4.1 een tabel met daarin leeftijd, geslacht, levensbeschouwing bij de opvoeding,

levensbeschouwing nu, of ze in een stedelijk gebied zijn opgegroeid of in een meer dorpsse omgeving. Om de anonimiteit te waarborgen worden opleiding (5.4.2) en functie binnen de school (5.4.3) losgekoppeld van de andere gegevens opgesomd.

#### ***5.4.1 Leeftijd, geslacht, levensbeschouwing bij opvoeding en nu, opgroei- en woonplaats***

| Leeftijd | Aantal | V  | M | LO                               | LN   | Opgegroeid              | Woonplaats              |
|----------|--------|----|---|----------------------------------|--|-------------------------|-------------------------|
| 20-25    | 4      | 4  | 0 | 1 rk, 1 nr,<br>1 pc,<br>1 na-rk  | 1 rk, 0 nr, 1 or<br>1 na-pc,<br>1 zk               | 2 D<br>2 A ad R         | 2 D<br>2 A ad R         |
| 26-30    | 6      | 5  | 1 | 5 rk,<br>1 nr                    | 0 rk, 5 na-rk<br>1 nr                              | 2 S<br>2 D<br>2 A ad R  | 2 D<br>4 A ad R         |
| 31-35    | 14     | 13 | 1 | 8 rk, 4 nr<br>2 pc               | 0 rk, 5 nr, 2 or<br>2 na-pc<br>5 na-rk             | 1 S<br>5 D<br>8 A ad R  | 1 S<br>2 D<br>11 A ad R |
| 36-40    | 6      | 6  | 0 | 3 rk, 2 nr<br>1 pc               | 0 rk, 3 nr, 2 or<br>1 zk                           | 1 S<br>3 D<br>2 A ad R  | 1 D<br>5 A ad R         |
| 41-45    | 3      | 2  | 1 | 1 rk<br>2 pc                     | 1 rk<br>1 na-pc, 1 nr                              | 1 S<br>1 D<br>1 A ad R  | 2 D<br>1 A ad R         |
| 46-50    | 7      | 7  | 0 | 5 rk, 1 nr<br>1 pc               | 1 rk, 1 ng-rk,<br>2 nr<br>1 pc/rk<br>1 na-rk, 1 or | 4 S<br>1 D<br>2 A ad R  | 1 S<br>1 D<br>5 A ad R  |
| 51-55    | 17     | 15 | 2 | 12 rk, 2 nr<br>2 pc,<br>1 vhu nr | 2 rk, 3 or, 2 nr<br>1 na-pc<br>9 na-rk             | 12 S<br>3 D<br>2 A ad R | 4 S<br>4 D<br>9 A ad R  |
| 56-60    | 18     | 13 | 5 | 16 rk,<br>2 pc                   | 6 rk, 3 nr, 1 or<br>8 na-rk,                       | 8 S<br>8 D<br>2 A ad R  | 1 S<br>4 D<br>13 A ad R |
| 61-65    | 5      | 3  | 2 | 3 rk, 1 nr<br>1 pc               | 0 rk, 1 or, 1 nr<br>1 pc<br>2 na-rk                | 5 S                     | 1 S<br>4 A ad R         |

|        |    |    |    |  |   |                           |                          |
|--------|----|----|----|--|---|---------------------------|--------------------------|
| Totaal | 80 | 68 | 12 | 54 rk<br>12 pc<br>12 nr<br>1 na-rk<br>1 vhu nr | 11 rk<br>1 pc<br>18 nr<br>11 or<br>30 na-rk<br>5 na-pc<br>2 zoekend<br>1 pc/rk<br>1 ng-rk | 34 S<br>25 D<br>21 A ad R | 8 S<br>18 D<br>54 A ad R |
|--------|----|----|----|--|---|---------------------------|--------------------------|

LO=levensbeschouwing bij opvoeding; LN=levensbeschouwing nu; rk=rooms-katholiek; na-rk=niet actief rooms-katholiek; ng-rk=niet gedoopt rooms-katholiek; pc=protestants-christelijk; na-pc=niet actief protestants-christelijk; nr=niet religieus; vhu nr=van huis uit niet religieus; or=ongebonden religieus; zk=zoekend; D=dorpse omgeving; S=stedelijke omgeving; A ad R=Alphen aan den Rijn.

Toelichting op de tabel.

In de eerste kolom staan de leeftijden in blokken van vijf jaar, in de tweede kolom de aantallen per leeftijdsgroep en vervolgens de verdeling per geslacht (kolom drie en vier).

In de vijfde kolom staat LO voor de levensbeschouwing die leerkrachten bij hun opvoeding hebben meegekregen. Dat kan zijn:

- rk (katholiek), pc (protestant, zonder verdere specificatie);
- nr (een niet religieuze opvoeding);
- na-rk (niet actief katholiek, dat wil zeggen: wel gedoopt, maar verder geen kerkbezoek);
- vhu nr (van huis uit niet religieus opgevoed: de ouders behoorden niet tot een religie, maar de leerkracht heeft wel aan kerkbezoek en catechese gedaan).

In de zesde kolom staat LN voor de levensbeschouwing nu. Daarbij ben ik niet altijd uitgegaan van wat een leerkracht in eerste instantie aangaf. De analysecriteria hiervoor volgen in 7.2. Een paar leerkrachten gaven aan humanist te zijn. Geen enkele leerkracht vertelde echter officieel verbonden te zijn met het Humanistisch Verbond. Uit de antwoorden in de interviews bleek vaak dat mensen er vooral mee aan wilden geven dat ze wel achter het humanistische van het geloof van hun opvoeding staan, maar niet meer actief katholiek of protestant zijn (na-rk en na-pc) of dat ze zich heel uitdrukkelijk niet meer bij een kerkgenootschap voelden horen (nr). Ook is er een groep die zich niet (meer) tot een kerk rekent, maar wel in God of iets hogers gelooft. Deze groep staat als ongebonden religieus vermeld (or). In de periode van de interviews was er veel aandacht in de pers voor de commissie Deetman en

haar onderzoek naar seksueel misbruik door r.k. geestelijken. Leerkrachten haalden dit ook diverse keren aan tijdens de interviews of in het nagesprek. Ook leerkrachten die aanvankelijk aangaven katholiek of protestant te zijn, maar bij wie verder in het interview bleek dat ze vooral van huis uit katholiek of protestant zijn en verder nergens meer actief aan participeren, staan als niet-actief katholiek (na-rk) of niet-actief protestants (na-pc) geregistreerd. Leerkrachten die van huis uit een niet-religieuze opvoeding meegekregen hebben, hebben vaak wel op bijzondere scholen gezeten. Vooral degenen die op p.c.-scholen gezeten hebben, hebben daar redelijk wat Bijbelkennis aan overgehouden.

Twee leerkrachten gaven aan niet meer te weten waar ze eigenlijk bijhoren en zoekend te zijn. Ze voelden zich heel uitdrukkelijk ook niet thuishoren bij niet-religieus. Eén leerkracht is protestants opgevoed, maar kerkt nu vooral katholiek en voelt zich in beide stromingen thuis (pc/rk). En een andere leerkracht met een katholieke achtergrond laat haar kind ook kennismaken met de islam vanwege het geloof van de vader van het kind en mixt naar eigen keuze, maar is niet actief betrokken bij een religie. Die is ook ingedeeld bij de ongebonden religieuzen (or). Er is een leerkracht die niet religieus opgevoed is, maar nu duidelijk te veel interesse heeft in religieuze en spirituele zaken om diegene tot de niet-religieuzen te rekenen. Ook die heeft als label ongebonden religieus (or) meegekregen. Tot slot is er een leerkracht die niet katholiek gedoopt is en de rest van het gezin wel, die zich niet gedoopt katholiek noemt (ng-rk).

In de zevende kolom 'Opgegroeid' staan niet alle plaatsen genoemd waar leerkrachten zijn opgegroeid, maar alleen of het een stedelijke omgeving (S) of een meer dorpse (D) omgeving was, met uitzondering van de leerkrachten die in Alphen aan den Rijn zijn opgegroeid en/of er nu wonen (A ad R).

#### **5.4.2 Opleiding**

Leerkrachten blijken een grote diversiteit aan vooropleidingen, opleidingen en applicatiecursussen gedaan te hebben. De benamingen van de opleidingen veranderden door de jaren heen nogal eens. Ook werden opleidingen opgeheven, zoals bijvoorbeeld de klos, de oude kleuterschoolopleiding, bij de komst van de pabo, de pedagogische academie basisonderwijs. In de pabo werden de klos en de pa (pedagogische academie) samengevoegd. De voorganger van de pa was de kweekschool.

Voorafgaand aan klos en pabo (of pa en kweekschool) werd ook een veelheid aan vooropleidingen genoemd, variërend van mbo, meao, mavo, mulo, havo, vwo, mms en gymnasium tot conservatorium, hbo-iw en fysiotherapie. Na klos en pabo (of pa en kweekschool) werd eveneens een conservatoriumopleiding genoemd en een paar post-hbo opleidingen in



remedial teaching, een hbo-master gedragsspecialist, de kunstacademie en diverse hbo-plus opleidingen. Twee leerkrachten hebben een universitaire opleiding.

In schooljaar 2011-2012 waren er nog zestien leerkrachten, die vroeger de klos hebben gedaan, vier met kweekschool, dertien met pa, 46 met pabo en een geeft alleen aan dat er een hbo-opleiding gevolgd is. Wat opvalt, is dat uit de interviews naar voren komt dat praktisch alle leerkrachten ergens in hun schoolloopbaan (van basisonderwijs tot pabo) op een confessionele school gezeten hebben of aparte godsdienstlessen gevolgd hebben.

### **5.4.3 Functie binnen de school**

Van de geïnterviewden zijn er vijf directeur. Vijf zijn er teamleider, locatieleider, projectleider of adjunct-directeur met soms daarnaast IB-taken en soms gecombineerd met lesgevende taken. Ook leerkrachten die voornamelijk voor de groep staan, zijn soms uitgeroosterd voor andere taken. In schooljaar 2011-2012 begonnen er beetje bij beetje meer leerkrachten met een LB-functie (Leerkracht B) te komen. Dit zijn leerkrachten met een hbo-plus niveau, die naast lesgebonden taken ingezet worden op andere gebieden binnen de school. Dit kan bijvoorbeeld gaan om individuele begeleiding aan leerlingen, ICT-taken of directie ondersteunende zaken. In ieder geval om taken waaraan de desbetreffende school behoefte heeft.

Ik heb één leerkracht uit de invalpool geïnterviewd. De invalpool bestaat uit leerkrachten met een vaste aanstelling die geen eigen groep hebben en ingezet worden wanneer er ergens op een school een leerkracht ziek is. Op de dagen dat zij niet hoeven in te vallen, verrichten zij taken op hun stamschool.

Ook heb ik één IB-er geïnterviewd, die verder geen lesgebonden taken heeft. De interviews met de 68 groepsleerkrachten zijn verder als volgt verdeeld over de groepen:

- |                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| - 5 met groep 0/1  | - 4 met groep 5     |
| - 14 met groep 1/2 | - 3 met groep 5/6   |
| - 6 met groep 2/3  | - 6 met groep 6     |
| - 4 met groep 3    | - 3 met groep 6/7/8 |
| - 3 met groep 3/4  | - 4 met groep 7     |
| - 6 met groep 4    | - 3 met groep 7/8   |
| - 1 met groep 4/5  | - 6 met groep 8     |

Soms staan leerkrachten voor meerdere groepen. Dan heb ik gekozen voor de groep waar ze de meeste uren doorbrengen. Dit overzicht is vooral bedoeld om aan te geven dat leerkrachten uit alle groepen geïnterviewd zijn.



## 6 LEERKRACHTEN WILLEN DEUGDEN OVERDRAGEN: ONDERBOUWING EERSTE WERKHYPOTHESE

### 6.1 Inleiding

In hoofdstuk 1, de inleiding op dit onderzoek, staat aangegeven dat de eerste werkhypothese is dat leerkrachten deugden willen overdragen. In dit hoofdstuk onderbouw ik deze werkhypothese en geef ik op basis van de interviews aan welke deugden leerkrachten willen overdragen.<sup>277</sup> Eerst geef ik een beschrijving van de werkwijze die gehanteerd is (6.2). Vervolgens geef ik in 6.3 een overzicht van de deugden met daarbij aangegeven welke omschrijvingen de leerkrachten daarbij gegeven hebben en hoeveel leerkrachten deze deugd genoemd hebben. Ik rond dit hoofdstuk af met een samenvatting en conclusie (6.4)

### 6.2 Werkwijze vaststelling deugden

Uitgaande van de in dit onderzoek gehanteerde werkdefinitie van deugd (2.4) heb ik alle delen van de interviews die hierop betrekking hebben bij elkaar gezet om zo een indeling aan te kunnen brengen in de veelheid van gebruikte omschrijvingen. Ik ben begonnen met het nog eens goed doorlezen van deze deelverzameling om een eerste beeld te krijgen van de genoemde deugden. Omdat ik, behalve bij de eerste drie interviews, niet specifiek naar deugden gevraagd heb, zijn de beschrijvingen zeer divers. Het was dus noodzakelijk om de omschrijvingen te gaan clusteren. Maar met welke term en hoeveel clusters? In de geschiedenis van de deugdethiek is sprake van klassieke deugden en christelijke deugden. Omdat een deugd altijd in een bepaalde context te plaatsen is, kan er ook sprake zijn van eigentijdse deugden. Wilma van der Jagt en Pieter Vos geven hiervan voorbeelden in *Doe me een deugd. Praktijkboek morele vorming voor de basisschool*.<sup>278</sup> Daarnaast wilde ik ook aan blijven sluiten bij het taalspel van de leerkrachten om de praktijk waarin zij werken overeind te houden. Om een idee te krijgen van omschrijvingen van deugden heb ik het hiervoor aangehaalde boek geraadpleegd en *Het deugdenboek voor het onderwijs*.<sup>279</sup> Daaruit blijkt dat er in de eigentijdse

---

277 Wanneer in het navolgende verwezen wordt naar een interview gaat het om de tachtig interviews die ik afgenomen heb. Deze interviews worden vanwege de privacy niet in een publiek toegankelijke database geplaatst. Deze interviews zijn in gesproken en uitgeschreven vorm in het bezit van de interviewster en daar alleen ten behoeve van verificatieredenen te raadplegen.

278 Wilma van der Jagt en Pieter Vos, *Doe me een deugd. Praktijkboek morele vorming voor de basisschool*. (Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2010), 95.

279 Kavelin Popov 2008, 173.

deugden in principe een onbeperkte hoeveelheid aan deugden mogelijk is. Om het geheel hanteerbaar te houden zijn de hoeveelheid genoemde deugden samengevat in twintig deugden.

### 6.3 Overzicht van genoemde deugden

De namen van de twintig deugden, zoals ze hieronder vermeld worden, zijn door de leerkrachten niet altijd op die manier genoemd. Daarom staan er de omschrijvingen bij, zoals door de leerkrachten in de interviews verwoord. Het getal in de derde kolom verwijst naar het aantal keren dat die deugd genoemd is door leerkrachten.

Het containerbegrip *respect* is uitgesplitst in respect voor de ander in het algemeen, respect voor het geloof van een ander of voor andere geloven en respect voor de natuur.

*Naastentliefde* is onderscheiden van *compassie*, omdat compassie verder gaat dan naastentliefde. Naastentliefde in de termen van de leerkrachten komt veelal overeen met gewenst sociaal gedrag. Het is iets doen voor een ander zonder daar verder al te diep over na te denken. Bij compassie is er sprake van zonder oordeel inzicht hebben in de situatie van de ander en van daaruit met iemand omgaan.

Zo is ook *verantwoordelijkheid* onderscheiden van *samenwerking*. Samenwerking is met de verschillen in een groep om kunnen gaan en verantwoordelijkheid is een meer bewustere handeling om iets tot een goed einde te brengen of om iets op gang te brengen.

Tot slot is er onderscheid tussen *zelfrespect*, *zelfstandigheid* en *zelfvertrouwen*. Zelfvertrouwen heeft vooral te maken met in balans zijn en competent zijn. Bij zelfrespect is iemand in staat heel goed voor zichzelf te zorgen en weerbaar voor zichzelf op te komen. Zelfstandigheid heeft meer te maken met zelf keuzes kunnen maken en, waar nodig, ook hulp kunnen vragen en niet afhankelijk afwachten tot een ander jou te hulp komt.

#### Overzicht deugden

| Nr. | Naam         | Aantal | Omschrijvingen van leerkrachten  |
|-----|--------------|--------|--|
| 1   | Compassie    | 21     | Goed zijn voor een ander, meer dan gewoon goed met elkaar omgaan, iemand met zwakke punten helpen en niet op veroordelen, inleven in de gevoelens van anderen. |
| 2   | Creativiteit | 5      | Ontplooien van creativiteit, het spelende element.   |
| 3   | Integriteit  | 12     | Eerlijkheid, niet stelen, niet liegen, weten wat goed en kwaad is, een goede instelling.   |

## DEUGDEN

|    |                                     |     |  |
|----|-------------------------------------|-----|--|
| 4  | Interesse                           | 43  | Nieuwsgierig zijn, een ander open benaderen of willen leren kennen, zien wat er om je heen gebeurt, vragen waarom iemand iets doet, contact leggen, bewust leven.  |
| 5  | Intrinsieke motivatie               | 16  | Iets van binnenuit doen, willen leren, gedisciplineerd zelf aan huiswerk beginnen, je willen ontwikkelen.  |
| 6  | Luisteren                           | 12  | Luisteren in het kader van de dialoog met anderen, horen wat iemand eigenlijk bedoelt.   |
| 7  | Naastenliefde                       | 107 | Zorg voor je medemens, behulpzaam zijn, een ander iets gunnen, iets voor een ander over hebben, niet alleen aan jezelf denken, eens iets delen, iets betekenen voor de mensen om je heen, goed zijn voor elkaar, menslievendheid. Wordt ook wel aangeduid met de term: sociaal zijn.   |
| 8  | Reflectie                           | 54  | Nadenken over dingen die verteld worden, bezinning op het eigen leven, weten wie je bent, maar ook je eigen mening kunnen relativeren, leren van je omgeving, weten waarom je iets wilt, zelfbeeld hebben, eerst informatie voor je een oordeel vormt over iets, nadenken over hoe je het beste met iets om kunt gaan, kritisch over iets na kunnen denken, vragenderwijs eigen mogelijkheden en onmogelijkheden ontdekken, stil staan bij dingen, kunnen benoemen wat je voelt. |
| 9  | Respect voor andere mensen          | 162 | Begrip voor andere mensen, verdraagzaamheid, ruimte geven aan een ander, rekening houden met elkaar, manier waarop je met anderen omgaat (soms in onderscheid tussen kinderen en volwassenen), een ander accepteren in anders-zijn, elkaar niet buitensluiten, met open ogen naar een ander kunnen kijken, niet bevooroordeeld, een ander in zijn waarde laten. Hierbij mag je ook best wel kritisch zijn.   |
| 10 | Respect voor het geloof van anderen | 11  | Respect voor de levensbeschouwing van de andere persoon en in zijn algemeenheid respect voor een andere levensbeschouwing, accepteren dat er verschillen zijn tussen culturen.   |
| 11 | Respect voor de natuur              | 7   | Steenkje bijdragen aan milieu, de waarde zien van de natuur.   |
| 12 | Samenwerking                        | 118 | Het in een groep voor elkaar boksen (zowel in de groep op school als in de maatschappij), kunnen communiceren met elkaar, er samen iets moois van maken, samen tot goede resultaten komen, met verschillen om kunnen gaan, je aan regels houden, vertrouwen in andere mensen, het intermenselijke, je aan kunnen passen, niemand buitensluiten, een ander kunnen waarderen, met elkaar leren werken, niet agressief zijn naar anderen toe.                                       |
| 13 | Talenten ontwikkelen                | 62  | Ambitie, doen wat je wilt en er echt voor gaan, hard werken als goede werkhouding, doorzettingsvermogen, gedrevenheid, je best doen, jezelf in deze maatschappij neerzetten, groeien in iets, nieuwsgierig zijn naar wat je nog meer zou kunnen, maar altijd wel naar eigen mogelijkheden.   |

|    |                            |     |  |
|----|----------------------------|-----|--|
| 14 | Verantwoordelijkheid       | 29  | Rustig met elkaar kunnen werken, er geen puinhoop van maken, aan iets bij willen dragen, zorg dragen voor iets, iets voor iemand betekenen, de wereld willen verbeteren.   |
| 15 | Verwondering               | 7   | Kunnen stilstaan bij wat er om je heen gebeurt, niet alles vanzelfsprekend vinden, gelukkig zijn met kleine dingen, waardering hebben voor lieve mensen om je heen, verbazing.   |
| 16 | Vrijheid in denken en doen | 13  | Spontaniteit, zorgeloos, onbevangen, frank en vrij.  |
| 17 | Vriendschap                | 18  | Vrienden of vriendinnen hebben waar je een goed contact mee hebt, goed met anderen om kunnen gaan, gevoelens delen, je verbonden kunnen voelen met andere mensen.  |
| 18 | Zelfrespect                | 58  | Goed voor jezelf zijn, weerbaar voor jezelf opkomen, jezelf durven laten zien, stevig persoon, onbeschaamd jezelf zijn, je kunnen onderscheiden, uniek zijn.   |
| 19 | Zelfstandigheid            | 113 | Eigen keuzes kunnen maken, niet laten sturen door allerlei invloeden van buitenaf, jezelf redden, maar ook aan kunnen geven wanneer je hulp nodig hebt, kunnen organiseren en plannen, je weten te gedragen, zelf beslissingen nemen.  |
| 20 | Zelfvertrouwen             | 237 | Voor je mening en je overtuiging uit durven komen, vanuit het gevoel dat die er toe doet, je competent voelen, jezelf kunnen/mogen zijn, durven loslaten, positief denken, plezier hebben in wat je doet, lekker in je vel zitten, het avontuur aandurven, in jezelf geloven, zelfbewust, gelukkig zijn, in balans zijn, tevreden zijn met wat je hebt en kan, zelfverzekerd, stabiel in het leven staan, persoonlijkheden zijn, je veilig voelen. |

## Reflectie

Wat opvalt in de interviews is dat deugden als zelfrespect en zelfvertrouwen vaak gekoppeld zijn aan deugden als naastenliefde, respect voor de ander en samenwerking. Dat is ook logisch omdat dit twee deugden zijn waardoor een leerling in een klassensituatie optimaal kan presteren. Hier volgen wat voorbeelden.

‘Ik denk ook dat dit heel erg samengaat, dat als ze zich competent voelen en zelfvertrouwen hebben, dan kunnen ze ook met een open blik de medemens benaderen. Niet vanuit een angst, wat moet ik nou of wat wil die ander nou van mij, maar meer vanuit nieuwsgierigheid, wat kunnen we voor elkaar betekenen.’<sup>280</sup>

---

<sup>280</sup> Interview 4

‘Mensen met zelfvertrouwen en (stilte) en mensen die verder kunnen kijken dan zichzelf, dus ook de omgeving kunnen zien en daarin ook een plek kunnen vinden en er wat in kunnen bijdragen.’<sup>281</sup>

‘Ik vind het heel krachtig als mensen van binnenuit in de wereld staan, gewoon zelf bepalen hoe ze zijn, waar ze heen gaan, wie ze zijn, zonder dat je je ooit weer laat sturen door allerlei invloeden van buitenaf. Eerst weten wie je zelf bent, een goed zelfbeeld hebben, zelfvertrouwen hebben, nieuwsgierigheid hebben en je willen ontwikkelen, en van daaruit kun je, naar mijn idee, kun je de wereld aan, ook ten opzichte van de omgang met andere mensen en met jezelf. En dan kun je je ook blijven ontwikkelen.’<sup>282</sup>

‘Dat je niet alleen op de wereld bent, maar dat je wel mag zeggen, ik mag er ook zijn, maar tegelijkertijd dat je dat ook tegen anderen kunt zeggen.’<sup>283</sup>

‘Kinderen met zelfvertrouwen, die dingen durven en ook weten wat ze wel en niet goed kunnen. En daar ook mee omgaan en daar ook elkaar in accepteren dan. Jij bent anders dan dat ik ben en dat is ook goed. Dat vind ik wel belangrijk eigenlijk.

Dat ze groeien en dat ze zich daar bewust van worden. Dat ze zichzelf leren kennen, zeg maar.

In het..... In het verbeteren van de wereld klinkt zo vaag hè? Maar in het goed met elkaar omgaan en in het oplossen van problemen.

Dat je mag worden wie je bent. Laat zien wie je bent, wat je kan, wat je niet goed kan. Wees trots op jezelf.

Ja, dat kinderen trots op zichzelf kunnen zijn omdat ze geleerd hebben wat ze kunnen. En dan niet alleen op cognitief gebied, maar ook op sociaal gebied.’<sup>284</sup>

‘Dat iedereen vol zelfvertrouwen in het leven staat. En dat het goed is hoe je bent. En dat de één kwaliteiten daar heeft en dat een ander zijn kwaliteiten daar liggen. Dat je elkaar daarvoor moeten respecteren en accepteren en dat het oké is wie je bent.

Begrip voor elkaar. En meer begrip voor elkaars situatie.’<sup>285</sup>

---

281 Interview 7

282 Interview 8

283 Interview 21

284 Interview 47

285 Interview 69

Veel leerkrachten geven aan dat ‘lekker in je vel zitten’, dat opgenomen is in de deugd *zelfvertrouwen*, voorwaarde is voor een leerling om tot leren te kunnen komen. Feitenkennis wordt niet opgenomen als een kind niet lekker in haar of zijn vel zit of als de groep niet goed functioneert.

‘Nee, ik denk dat als die basis goed is, dat veilige klimaat en een gelukkig kind, ik denk dat dat, dat is echt de basis om je te kunnen ontwikkelen.’<sup>286</sup>

‘Dus, willen wij wat bereiken, dan moeten ze wel lekker in hun vel zitten, dan moeten ze met plezier kunnen komen.’<sup>287</sup>

Ook zijn er nog al wat leerkrachten die aangeven dat zij sociaal emotionele ontwikkeling bijna nog belangrijker vinden dan de overdracht van feitenkennis.

‘Tot wie ze zijn eigenlijk. Dat ze dat leren ontdekken. Wie ben ik? Wat vind ik leuk? Waar ben ik goed in? Wat vind ik moeilijk? Dat soort vragen. Dus eigenlijk niet zozeer van, ik wil ze goed leren rekenen of zo. Dat is niet mijn hoofddoel. Nee. Nee, meer van, wie ze zijn. En dat ze dat ook mogen zijn.’<sup>288</sup>

‘En ik vind het natuurlijk in het onderwijs toch wel belangrijk, die sociale kant. Hoe ben je in een groep? Hoe leef je met elkaar samen in een groep? Hoe ga je met elkaar om? En hoe kun je handreikingen krijgen om dat ook zelf toe te passen in je leven, in je omgeving. Dat vind ik wel heel belangrijk. Dat vind ik... Ja. En ook om belangstelling voor elkaar te hebben. Dus nieuwsgierigheid naar elkaar en interesse in elkaar. Dat vind ik heel belangrijk. Als dat ontbreekt, dat is jammer.’<sup>289</sup>

Leerkrachten werken dan ook graag met de methodes sociaal emotionele ontwikkeling die op alle scholen aanwezig zijn<sup>290</sup>. Hierin vinden ze goede handvatten om de kinderen op speelse wijze respect voor elkaar aan te leren. Uiteraard blijft de school een plaats voor kennisoverdracht en wordt dat ook als *de* taak van het onderwijs gezien. Maar daarnaast of misschien beter daar doorheen is er veel aandacht voor de ontwikkeling van het hele kind.

---

286 Interview 17

287 Interview 27

288 Interview 47

289 Interview 68

290 De scholen maken gebruik van De Kanjertraining, Goed Gedaan en Leefstijl.



‘Ja, hier op school hebben we dan nu Leefstijl, voorheen was dat eigenlijk de basis om te kunnen werken, gewoon accepteren hoe iedereen is.’<sup>291</sup>

‘Hoe ga je met elkaar om en wat doe je. Ja, dat vind ik eigenlijk wel de basis. Het gaat om een stukje kennis maar ook om het stukje ernaast, het meer sociale gebeuren, zeg maar.’<sup>292</sup>

‘Allereerst wat ik wel heel belangrijk vind dat is het sociale aspect natuurlijk.’<sup>293</sup>

‘Ja, dat kinderen gelukkig ook zijn. Want ja, het gaat niet alleen om het leren, het gaat ook gewoon om het, om het, ja, om je gelukkig voelen. En de kwaliteiten die een kind heeft, om die te ontdekken. Daar gaat het om.’<sup>294</sup>

‘Nou, ik vind bij de kleuters, dat er wel heel veel accent ligt op het sociale. Cognitief doe je ook wel dingen, maar ik vind, ja, heel veel sociaal.’<sup>295</sup>

‘Omgaan met de leerkracht, omgaan met de kinderen, hoe is je werkhouding, hoe is je zelfstandigheid, eh, eh, verantwoordelijkheidsgevoel, doorzettingsvermogen. Dat vind ik honderd keer belangrijker dan dat ze een rekensom nog beter uit kunnen rekenen dan ze eerst al dachten.’<sup>296</sup>

Er is binnen het gegeven dat samenwerking in een klassensituatie (en later in de maatschappij) als heel belangrijk gezien wordt (scoort 118 keer) ook veel aandacht voor de eigenheid van de leerling. Leerkrachten zien graag dat een leerling over doorzettingsvermogen beschikt en zichzelf stevig neerzet, maar altijd binnen de eigen mogelijkheden.

‘Ehm, het belangrijkste vind ik eigenlijk dat iedereen uit zichzelf haalt wat er in zit, en dat iemand zich daar heel fijn bij voelt.’<sup>297</sup>

‘En dat je wel probeert te leren wat je kan leren. Dat als je mogelijkheden hebt, dat je die ook benut. Dat je kritisch bent voor jezelf en zegt, nou, ik kan dit, dus ik moet er ook voor gaan.’<sup>298</sup>

---

291 Interview 24

292 Interview 32

293 Interview 40

294 Interview 41

295 Interview 43

296 Interview 52

297 Interview 13

298 Interview 24

‘Dat ze datgene wat ze in zich hebben, hebben kunnen ontwikkelen.’<sup>299</sup>

‘Een kind wat weet wat die wil, een kind wat (stilte) eh (stilte) ja, wat trots kan zijn op zichzelf... naar zijn mogelijkheden. Dat inzicht heeft in, goh, ik ben hier goed in en die is daar goed in.’<sup>300</sup>

‘Dat kinderen zich ontwikkelen op hun eigen niveau met hun eigen dingen en op hun eigen manier, zeg maar. Maar dat ze groeien, zeg maar. Dat ze niet achter blijven, zeg maar.’<sup>301</sup>

‘Gelukkige mensen die goed terecht komen in de maatschappij. Die wat kunnen betekenen voor anderen en voor zichzelf. Zichzelf kunnen ontwikkelen met wat voor talenten ze dan ook wel of niet hebben.’<sup>302</sup>

‘Iedereen moet met zijn beperkingen omgaan in het leven. Dus je moet heel goed je eigen mogelijkheden en capaciteiten weten, en kijken van, dit zijn mijn mogelijkheden en dit zijn mijn beperkingen en hoe ga ik daarmee om? En, wat wil ik, en, kan ik dat?’<sup>303</sup>

‘Nou, ik vind het gewoon wel fijn als het een beetje zelfverzekerde kinderen zijn, en dan helemaal niet ..... Dat ze trots zijn op wat ze kunnen. En het maakt helemaal niet uit of ze nou een vwo advies krijgen of een vmbo-t, maar dat ze dan trots zijn op wat ze kunnen. Want niet iedereen is hetzelfde.’<sup>304</sup>

Wat ook opvalt, is dat leerkrachten hun leerlingen heel duidelijk willen toerusten voor het voortgezet onderwijs. Dat kan te maken hebben met de gestelde vraag: wat voor kinderen zou je willen dat het zijn wanneer ze hier de basisschool verlaten? Het kan ook zijn dat leerkrachten bewust toewerken naar wat zij als eindtermen zien van het basisonderwijs.

#### **6.4 Samenvatting en conclusie**

Op de vragen tijdens de interviews ‘wat wil je met je onderwijs bereiken?’ en ‘hoe zie je dit terug in de praktijk?’ volgde een diversiteit aan deugden, die teruggebracht zijn tot twintig deugden. Deze deugden waren uit de

---

299 Interview 27

300 Interview 46

301 Interview 47

302 Interview 54

303 Interview 56

304 Interview 61

interviews te destilleren omdat er een werkdefinitie gehanteerd is die op basis van de onderwijscontext geformuleerd is. Maar leerkrachten willen in de onderwijssetting niet alleen deugden overdragen die specifiek gericht zijn op de onderwijsleersituatie. Leerkrachten willen de leerlingen deugden meegeven waardoor zij zich kunnen handhaven in het voortgezet onderwijs en leerkrachten willen de leerlingen deugden meegeven, die gericht zijn op goed burgerschap. Ook op andere momenten in een interview kwamen deze deugden ter sprake, afhankelijk van hoe het interview verliep. De rijkdom aan antwoorden maakt duidelijk dat de werkhypothese dat leerkrachten deugden willen overdragen juist is. Door deze deugden in een schema bij elkaar te zetten, is meteen ook antwoord gegeven op het eerste gedeelte van de onderzoeksvraag: welke deugden willen leerkrachten werkzaam binnen de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn overdragen? Omdat in 3.2 de werkhypothese is onderbouwd, dat alles wat we doen waardengebonden is, ga ik in het volgende hoofdstuk verder met de beantwoording van het tweede gedeelte van de onderzoeksvraag: ‘(...) en vanuit welke bronnen van waarden doen zij dit?’



## 7 HOOFDBRON VAN WAARDEN

### 7.1 Inleiding

Dit onderzoek is gebaseerd op drie werkhypothesen: (1) leerkrachten hebben de intentie deugden over te dragen; (2) bij alles wat we doen, laten we ons leiden door achterliggende waarden, en (3) door het beoefenen van spirituele praktijken worden waarden gevoed. Na de onderbouwing van de tweede werkhypothese (3.2) is bij de onderbouwing van de eerste werkhypothese (6.4) aangegeven welke deugden leerkrachten werkzaam binnen de SKBA willen overdragen aan hun leerlingen (6.3). De volgende stap is de beantwoording van de vraag: uit welke bronnen van waarden willen leerkrachten werkzaam bij de SKBA deugden overdragen aan hun leerlingen? De focus daarvoor ligt op de hoofdbron van waarden van een leerkracht, maar eventuele andere bronnen van waarden resoneren wel mee. Om dit in beeld te kunnen krijgen, zijn de interviews via drie invalshoeken geanalyseerd. In 7.2 ga ik in op de analysecriteria. In 7.3, 7.4 en 7.5 staan per bron van waarden de antwoorden op de drie hiervoor genoemde vragen. De leerkrachten in de bron van waarden op ongebonden spirituele grondslag worden onderverdeeld in leerkrachten met een katholieke, protestantse of niet-confessionele achtergrond. Daarna geef ik in de samenvatting en conclusie (7.6) verschillen en overeenkomsten in de antwoorden aan.

### 7.2 Analysecriteria

De interviews zijn via de volgende drie invalshoeken geanalyseerd: (1) Welke geloofsopvoeding hebben leerkrachten gekregen en wat is de betekenis van geloof nu?; (2) Is er sprake van een godsbeeld? en (3) Is er interesse in alternatieve spiritualiteit? Uitgangspunt bij deze analyse zijn niet de abstracte omschrijvingen van kernpunten van een religie, maar de wijze waarop leerkrachten zelf hun beleving van religie en spiritualiteit omschrijven.

‘Rather than deduce an image of individuals’ beliefs and practices from abstractions about religion in general or even about particular religions, I have grappled with how to comprehend individuals’ religions-as-practiced, in all their complexity and dynamism. Too often, our concepts for describing and analyzing individuals’ religions simply fail to capture how multifaceted, diverse, and malleable are the beliefs, values, and practices that make up many (perhaps most) persons’ own religions.’<sup>305</sup>

---

305 Meredith B. McGuire, *Lived Religion. Faith and Practices in Everyday Life*. (New York: Oxford University Press, Inc., 2008), 5.

Door uit te gaan van hoe de leerkrachten hun praktijken omschrijven (en dus niet van de abstracte concepten van het christendom) staat de geleefde religie en spiritualiteit van de leerkrachten centraal.

### **7.2.1 *Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu***

Bij de start van de interviews heb ik iedere geïnterviewde gevraagd tot welke levensbeschouwing zij zichzelf rekenen. In de loop van het gesprek heb ik ook iedereen gevraagd welke betekenis de opgegeven levensbeschouwing nu heeft. Die combinatie van vragen leidde er veelal toe dat een leerkracht terugblikte op de (geloofs)opvoeding en er stilgestaan werd bij de huidige betekenis van geloven in hun leven. Waar er verschil was tussen de opgegeven levensbeschouwing en de omschrijving van de huidige betekenis van het geloof voor iemand ben ik bij de indeling in bronnen van waarden uitgegaan van hoe leerkrachten de huidige betekenis van geloof in hun leven omschrijven.<sup>306</sup>

### **7.2.2 *Is er sprake van een godsbeeld?***

Om te kunnen vaststellen of er sprake is van een godsbeeld zijn de interviews geanalyseerd op de al dan niet aanwezige beelden van God. Hans van der Ven heeft de houdingen van studenten ten aanzien van de beelden van God, Jezus en de dood onderzocht, omdat deze thema's volgens hem centrale thema's in de christelijke religie zijn.<sup>307</sup> Na zijn onderzoek constateerde hij dat de beelden die studenten van God hebben bepalend zijn voor het religieus bewustzijn en dat de beelden van Jezus en van de dood daaraan ondergeschikt zijn.<sup>308</sup> Daarom focus ik op zijn indeling in godsbeelden.

Van der Ven onderscheidt in zijn onderzoek naar de betekenis van religie in het leven van studenten drie manieren waarop God voor mensen betekenis kan hebben. Dat heeft als eerste betrekking op hoe de studenten de verhouding tussen het transcendente en het immanente in God zien. Een tweede invalshoek is of er sprake is van een al dan niet persoonlijk karakter van God. Een derde criterium voor Van der Ven is de afwezigheid of aanwezigheid van de ervaring van het geloof in God.<sup>309</sup>

Bij de bepaling van de belangrijkste bron van waarden van leerkrachten zijn ook hun uitspraken over Jezus en over dood betrokken. Jezus is niet zo vaak ter sprake gekomen. Leerkrachten die geloof in God en een leven na de dood afwezen, zijn opgenomen bij de bronnen van waarden op seculiere grondslag.

---

306 McGuire 2008, 11.

307 Johannes van der Ven en Berdine Biemans, *Religie in fragmenten. Een onderzoek onder studenten*. (Kampen: J.H. Kok Publishing House, 1994), 82.

308 Van der Ven en Biemans 1994, 114.

309 Van der Ven en Biemans 1994, 85.

Leerkrachten voor wie God al dan niet transcendent of immanent is en/of leerkrachten voor wie een persoonlijk of onpersoonlijk godsbeeld enige betekenis heeft, zijn opgenomen bij de bronnen van waarden op confessionele grondslag of bij de bronnen van waarden op ongebonden spirituele grondslag. Uitgangspunt voor opname in bronnen van waarden op confessionele grondslag of ongebonden spirituele grondslag is niet geweest of een leerkracht wel of niet gelooft in de ‘klassieke beelden van God’.<sup>310</sup> Zoals het onderzoek *God in Nederland* uitwijst, zijn de beelden die mensen van God hebben de afgelopen jaren veranderd.<sup>311</sup> Peter Nissen constateert dat het niet alleen zo is dat geloof in God niet meer voornamelijk binnen de kerken voorkomt maar in sterkere mate ook daarbuiten, er heeft volgens hem ook een verschuiving plaatsgevonden van het klassieke theïstische godsbeeld naar een holistisch godsbeeld.<sup>312</sup>

Er heeft een verschuiving in twee richtingen plaatsgevonden. Enerzijds is geloof in God niet meer alleen voorbehouden aan confessionelen en anderzijds kunnen confessionelen ook een holistisch godsbeeld hebben.

### ***7.2.3 Is er interesse in alternatieve spiritualiteit?***

Aan iedere leerkracht heb ik de vraag voorgelegd of ze wel eens iets gedaan hebben met Reiki, mindfulness, tarotkaarten, klankschalen, healing, reading of dergelijke zaken. Wanneer leerkrachten daar bevestigend op antwoordden, heb ik doorgevraagd naar welke betekenis dit voor hen heeft. Daarmee kwam een splitsing tot stand tussen leerkrachten die er, op een enkeling na, wel van gehoord hadden, maar het vooral zien als iets dat betekenisvol zou kunnen zijn voor anderen; leerkrachten die wel eens iets in die richting gedaan hebben, maar voor wie het verder niet veel betekenis heeft en leerkrachten die min of meer actief zijn in de alternatieve richting. Een leerkracht die niet in God gelooft, maar wel in belangrijke mate geloof hecht aan de werking van bijvoorbeeld healing en reading is opgenomen bij de bronnen van waarden op ongebonden spirituele grondslag.

## **7.3 Bron van waarden: confessionele grondslag**

### ***7.3.1 Inleiding***

Voor veertien leerkrachten zijn de bronnen van waarden uit hun opvoeding en/of opleiding duidelijk van belang in hun huidige levensfase. Zij geven aan

310 Peter Nissen, ‘Wat is er gebeurd met God in Nederland?’, in: *Speling. Tijdschrift voor bezinning* 63/2 (2011), 19.

311 Gerard Dekker, ‘Het christelijk godsdienstig en kerkelijk leven’, in *God in Nederland 1996-2006*. (Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007), 40.

312 Nissen 2011, 19.

katholiek of protestant te zijn en uit hun verhaal blijkt dat geloof in meer of mindere mate een belangrijke rol speelt in hun leven. Ze gaan met een zekere regelmaat naar de kerk en geloven in God, waarbij die God veelal niet meer de God is uit hun kindertijden.

Mensen die thuishoren in dit domein voelen zich verbonden met een van de grote wereldreligies en met de inhoud van die wereldreligie. Dit veronderstelt niet dat zij het tot in de kleine letters eens zijn met die inhoud, maar uit hun verhalen blijkt wel dat zij een zekere mate van verbondenheid voelen.

Soms denk je, ach je hebt die kerk helemaal niet nodig en wat moet ik daar. Maar als je er dan toch zit dan gaat er toch iets van, een lichtje branden dat wil ik dan weer niet zeggen, maar een soort van dat je weer over de dingen na kan denken, eigenlijk. En sommige dingen achter je kan laten en dan weer denkt van..., dingen weer kunt relativiseren, zeg maar. Ja. Iedereen doet dat natuurlijk op zijn eigen manier, maar ik voel me er op deze manier bij.<sup>313</sup>

Dit zijn de leerkrachten die in het schema in 5.4.1 omschreven staan als rooms-katholiek (11 rk), protestants-christelijk (1 pc), algemeen christelijk (1 pc/rk) en niet-gedoopt rooms-katholiek (1 ng-rk).

### **7.3.2 *Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu***

Als eerste de katholieke opvoeding en hoe leerkrachten nu hun relatie met de kerk beleven. Er zijn elf leerkrachten die in het katholieke geloof zijn opgevoed en die als praktiserend gezien mogen worden. Praktiserend in de standaardbetekenis, die verwijst naar de praxis van de kerkgang. Een enkele leerkracht geeft aan elke zondag naar de kerk te gaan.

Katholiek zijn betekent voor mij dat ik naar de kerk ga, denk ik. (...) Mijn vader ging ook altijd naar de kerk en dan daarna gingen wij daar koffiedrinken. Dus dan ging je al automatisch. Dus er kwam eigenlijk nog meer bij dan alleen maar naar de kerk. Daarna was het ook altijd familiegebeuren. En ja, vandaar dat ik eigenlijk op zondag altijd naar de kerk ga. Want mijn vader is er dan wel niet meer, maar [samt familieleden op], die rekenen er gewoon op dat je uit de kerk bij hun komt koffiedrinken. Het is gewoon familiedag op zondag.<sup>314</sup>

Voor de anderen geldt dat ze vooral zelf hun momenten kiezen waarop zij naar de kerk gaan. Dat kan zijn vanwege een maandelijks Latijnse mis,

---

313 Interview 34

314 Interview 60



op kerkelijke feestdagen als Pasen en Kerst, maar ook met gezinsvieringen, jongerenvieringen of incidenteel tussendoor.

Ik ga wel zeer regelmatig, niet zo vaak maar wel eens in de maand, ga ik naar de kerk.<sup>315</sup>

We komen wel af en toe in de kerk. (...) Dan moet je denken aan een paar keer per jaar. Het is niet iedere week. En ja, er zijn een aantal vaste momenten, zoals Kerst, dat is ook traditie, dan ga ik met mijn ouders. (...) En bij de Eerste Communie, dan probeer ik ook naar de kerk te gaan.<sup>316</sup>

Twee leerkrachten noemen expliciet Goede Vrijdag als moment van kerkgang.

Goede Vrijdag is voor mij belangrijk, is voor mij belangrijker dan Kerst. En Pasen is voor mij ook belangrijk. Die twee zijn belangrijker voor mij.<sup>317</sup>

Dus ik ben ook echt in een behoorlijk katholiek praktiserend gezin opgegroeid. (...) We gingen trouw naar de kerk en dat heb ik zelf ook heel lang volgehouden. (...) De laatste jaren kom ik er heel weinig, moet ik eerlijk zeggen. Ik heb nog wel een paar vastigheidjes. Ik ga bijvoorbeeld met Goede Vrijdag, dan ga ik naar de kerk. Met Pasen ga ik naar de kerk, met Kerstmis ga ik naar de kerk. Met begrafenissen en partijen, en zo incidenteel er een keer tussendoor, en dat is het eigenlijk.<sup>318</sup>

Huwelijksvieringen en de mis voor een overledene worden ook als bijzondere momenten ervaren. De teksten, de liederen, de gezangen en het deel uitmaken van een gemeenschap op zo'n moment geven steun.

Ik hoor dan van vrienden, en die zijn niet gelovig opgevoed en hen valt dan op, zij kennen niet een avondwake of zoiets bij een begrafenis, en dat je dan in fasen afscheid neemt. Tegenwoordig ligt iemand toch vaak thuis, de overledene, en dan ga je hem wegbrengen naar de kerk, en dan heb je natuurlijk al een eerste afscheid bij de avondwake, maar dan blijft die gelukkig nog in de kerk, en dan heb je de begrafenis. Ik vind ook dat je op zo'n manier het afscheid

---

315 Interview 11

316 Interview 23

317 Interview 58

318 Interview 14

langzamerhand neemt, maar ook begeleid door de teksten die uitgesproken worden, de liederen, de gezangen die je kiest. Ja. Dat geeft toch steun.<sup>319</sup>

En weet je, er is soms een mis voor overleden mensen waar ik het ook fijn vind om naar toe te gaan.<sup>320</sup>

Zoals afgelopen week, toen was het Allerzielen, en mijn oma is pas overleden, dus ja, dan ben je er wel weer mee bezig, en ja, dan word je je er weer van bewust. Ja, dan denk je, er moet dan toch..., kijk als ik nu denk aan geloof, ja het is iets lastigs vind ik. Ik vind het lastig blijven. En als ik dan in zo'n dienst zit, dan is het net alsof je, ja, ergens mee wordt gevoed.<sup>321</sup>

Steun halen uit geloof komt ook bij anderen terug.

Ik ben katholiek opgegroeid. In een echt degelijk katholiek gezin. En ik vind... Ik geloof ook wel, ja. En ik wil ook dingen geloven. En ik heb het gevoel dat ik daar steun in vind. Met name mijn oudere familieleden, die brengen dat toch een beetje op mij over. En ik vind, dat als je ergens in kan geloven, dat je daar in allerlei omstandigheden, ziektes, steun aan kan hebben. Dat je het gevoel hebt, ik sta er niet alleen voor. (...) Ik haal steun uit het geloof, ik heb er vertrouwen in, ik heb er geloof in.<sup>322</sup>

Ik vind het heel fijn om in die kerk te zitten en om een uurtje rust te krijgen, dat je echt tot denken komt.<sup>323</sup>

Katholiek zijn is ook een stuk bezinning en inkeren naar jezelf toe, denk ik. Een moment van stilte, nadenken over iets, nadenken over waar je mee bezig bent.<sup>324</sup>

Dat deze groep met een zekere regelmaat naar de kerk gaat en steun haalt uit geloof, wil niet zeggen dat er geen kritische geluiden te horen zijn.

Nou, en die betrokkenheid als instituut, dat is veel minder geworden.<sup>325</sup>

---

319 Interview 11

320 Interview 23

321 Interview 34

322 Interview 64

323 Interview 52

324 Interview 60

325 Interview 19

Maar als ik nou naar het *rooms*-katholieke kijk, dan denk ik van, ik hou niet zo van die hele poespas er omheen. Doe maar gewoon. Ik houd niet zo van, ja, al die mijters en staf en al die dure kleding. En dan denk ik, nee, dat is het niet. Het is in de mens. En dat moet je uitdragen. Af en toe. Dat vind ik wel.<sup>326</sup>

Deze geluiden komen ook terug bij degene die vrij streng gereformeerd is opgevoed. Ook voor haar geldt:

Ik ga nog steeds naar de kerk, Samen op Weg, maar niet meer iedere zondag. Veelal wel, maar niet meer iedere zondag. Het is maar een uurtje en ik kom er tot rust. Ook anders, de gedachten, je hoort eens een woord, het met elkaar, het zingen van liederen. (...) Het omzien naar elkaar. Je hoort erbij. Ik vind dat wel, ik vind dat gewoon prettig.<sup>327</sup>

Dan is er nog iemand die hervormd opgevoed is, ook jeugdouderling is geweest en later wat lossier van de kerk kwam te staan. Op dit moment kijkt ze eerst wie er waar voorgaat, in of buiten Alphen aan den Rijn, een katholieke of een protestantse kerk, en dan kiest waar ze heen gaat. Ze noemt zichzelf algemeen-christelijk.

Ik ga dan even internet op en waar dat is maakt dan niet zoveel uit. Katholiek of protestant. Meestal ga ik in Alphen aan den Rijn omdat dat gewoon makkelijker is, maar ook wel daarbuiten. (...) Ik zie in mijn beleving het verschil niet zo ernstig, maar dat is mijn idee. Maar wat ik wel gemerkt heb, is dat ik sommige dingen van de katholieke kerk heel fijn vind, dan denk ik, hé ja, fijn, daar voel ik mij beter bij, maar dat ik sommige dingen gewoon jammer vind.<sup>328</sup>

Een uitzondering in deze groep op confessionele grondslag is iemand die niet gedoopt is, maar zich heel uitdrukkelijk katholiek noemt. Haar ouders waren katholiek en hebben zich op een gegeven moment laten uitschrijven. Ze heeft wel catecheselessen gekregen op de pabo en kreeg een relatie met een katholiek iemand.

En ja, natuurlijk, je kan wel zeggen, je laat je uitschrijven, maar in je hart is dat toch niet helemaal waar. (...) Mijn ouders zijn wel in een bepaalde lijn gebleven. Dat denk ik echt, anders kwam het mij niet zo bekend voor allemaal.<sup>329</sup>

---

326 Interview 51

327 Interview 12

328 Interview 13

329 Interview 53

Haar kinderen zijn gedoopt en die behoefte heeft ze zelf niet meer. Het katholieke komt het meest overeen met haar waarden en normen: 'Misschien staat er dan niet op mijn papiertje dat ik katholiek ben, maar ik weet verdomd goed hoe je een goed mens kan zijn'. Daarvoor beroept zij zich duidelijk op het katholieke.

### ***7.3.3 Is er sprake van een godsbeeld?***

Bij de vraag naar wat God of een godsbeeld voor betekenis heeft, zijn de antwoorden heel divers. Het is duidelijk een onderwerp waar weinig tot niet over nagedacht wordt. In eerste instantie werd er nogal eens afwijzend gereageerd op de vraag of iemand zoiets als een godsbeeld heeft, omdat het vastomlijnde beeld van God als de man met de witte baard kennelijk toch als eerste opgeroepen wordt bij het woord 'beeld'.

Ja, dat vind ik wel een hele moeilijke. Ja, kijk, wij zijn natuurlijk opgegroeid in een tijd met, eh, met waarheden. Het wás zo. En die waarheden die zijn in de loop der tijd van vraagtekens voorzien, of helemaal onderuit gehaald. Dus, het beeld dat je bij God had, dat was vroeger wel duidelijk, en eigenlijk, zeker als kind, de man met de baard. Ja. En nu vind ik dat gewoon heel moeilijk. Ik geloof echt wel dat er iets is, iemand is, maar ik vind het heel moeilijk om daar een beeld bij te zien. Ik heb wel eens iemand horen zeggen, God had eigenlijk één letter te weinig, God had Goed moeten heten. In het goede van de mensen, daar kun je God ook in herkennen, in zien. Maar voor de rest vind ik godsbeeld, dat vind ik heel moeilijk.<sup>330</sup>

Bij doorvragen naar een hoger iets werd soms iets meer zichtbaar van de ontwikkeling van het vastomlijnde beeld uit de kinderjaren naar een meer volwassen beleving bij God.

Als je door die kinderlijke beleving heen bent en je daar een voorstelling bij maakt of probeert te zien, een zingeving probeert aan te geven, ja, hoe stel ik mij dat voor, en wat is het dan? Is er wel iets of is er niet iets? Nou ja, dat wisselt heel sterk. Op dit moment heb ik helemáál geen enkel godsbeeld. (...) Ik krijg weer wel zo'n ervaring als ik het er met de kinderen in de klas weer over heb. En de kinderen er over laat praten en ook kinderen probeer duidelijk te maken van, ja als je naar buiten kijkt en je ziet daar die boom staan, dat mensen nu denken maar ook zeker vroeger dachten van, ja maar hoe kan die boom er nou komen? Hoe is dat nou ontstaan?. Dat kan niet vanzelf. Er is iets geweest, die, nou, die heeft ervoor gezorgd dat het gekomen is. En laten we dat

---

330 Interview 14

God noemen, of laten we dat Allah noemen of laten we dat macht noemen of oog of wat dan ook.<sup>331</sup>

God als het goede dat in ieder mens zit en als de kracht die ervoor zorgt dat er leven is, dat we kunnen ademen, kwam vaker terug, maar het blijft een moeilijk onderwerp.

Dat er ergens iets goeds moet zijn of een kracht die iets voortgebracht heeft, dát meer, laat ik het dan zo omschrijven. Maar het blijft moeilijk.<sup>332</sup>

Die vind ik heel moeilijk. (*stilte*) Ik geloof toch wel heel sterk in het goede in je, wat volgens mij iedere mens heeft. Ja zo'n beetje in die sfeer. In de mensen, in ieder mens zit iets goeds, daar denk ik wel, als ik aan een God denk, dan denk ik inderdaad wel aan iets heel positiefs. Aan iets goeds, aan liefdevol, warmte, en dan denk ik meer van, dat hebben mensen in zich, en deel dat, en dan denk ik dat je... Dus niet een godsbeeld van een meneer die..., eh..., die op een troon op een wolk zit. Nee. Ik geloof meer, het goede zit in iedere mens.<sup>333</sup>

Er is één leerkracht die God ziet als 'iemand waar ik mee praat'.<sup>334</sup> Verder kom ik in de interviews geen God als persoon tegen. Dat blijkt ook niet nodig te zijn om bij God betrokkenheid op jou als mens te ervaren en God te zien als iets of iemand waartegen je kunt praten.

Ik heb daar geen beeld bij. Ik heb wel het gevoel dat er iets is tussen hemel en aarde, zeggen ze dan. Ook heb ik af en toe het gevoel dat je wel eens gestuurd wordt, dat je wel eens tot rust gemaand wordt. En wie of wat dat dan is, daar heb ik geen voorstelling bij. Nee. Nee. Het is ook niet iets wat ik daarbij zoek of zo. Nee. Nee, het is gewoon meer een gevoel. Het delen van een levensovertuiging dat je in een kerkgenootschap vindt, en ook af en toe eens met je zorgen of met je leuke dingen, toch wel een soort van voor je gevoel ergens kwijt kunnen. Dat noem ik dan bidden. Maar daar heb ik geen beeld bij. Wat ik dan doe, kan gewoon op de hoek van de straat zijn, maar dat kan ook gewoon rustig thuis een keer zijn. Het kan dan ook twee maanden niet zijn, en het kan dan weer elke dag zijn, als je grote zorg hebt. Dan deel je meer het gevoel van ergens iets neer kunnen leggen. Ik heb niet het gevoel dat ik

---

331 Interview 19

332 Interview 11

333 Interview 23

334 Interview 12

alleen maar iets uitspreek of in gedachten uitspreek om het zelf een plek te geven, maar ik heb toch ook het gevoel, dat er “iets” is dat dit gevoel met mij deelt. En niet van, ik wil graag een nieuwe auto, want dan staat hij er morgen toch niet, hoewel het wel geweldig zou zijn, nee, dat niet. Meer een gevoel van, ik kan mijn zorgen kwijt, en dat geeft ook rust. Ja. Ja.<sup>335</sup>

Dat is een moeilijke vraag hoor. Nee, daar heb ik geen omschrijving bij. Als kind heb je natuurlijk altijd een man met een baard voor je, bij wijze van spreken. Maar nee, daar heb ik niet echt een beeld bij. Er is iets, geen man of vrouw zijnde, ja..., waar ik vertrouwen in heb, waar ik gevoel bij heb. Ja. (...) Als ik ergens heel erg tegenop zie of als ik denk, het gaat helemaal fout, dan denk ik bij mijzelf: maar waarom zou het helemaal fout gaan? Er is iemand of iets die over mij waakt. En ja, ik geloof ook altijd in een beschermengel. Ik geloof ook in een Antonius die mij helpt. Ergens heb ik het neergelegd, ik zal wel even niet goed nagedacht hebben, maar Antonius, ik weet dat dat helpt. En ik weet, het is je eigen gewin als jij je spullen vindt die je verloren bent, maar ja, ik heb daar een soort vertrouwen in. Ja, van bovenaf word ik geholpen.<sup>336</sup>

Er is een duidelijke uitzondering van iemand die Jezus voorop zet.

Ik ben meer een figuur die zich aan Jezus van Nazareth vasthoudt. Dat vind ik een menselijke figuur, die kan ik ook plaatsen. En de woorden die hij ons geleerd heeft, die probeer je dan, ik doe maar zo, tussen aanhalingstekens, maar die probeer ik dan verder uit te dragen. Maar ik heb geen beeld van God. Weet ik niet. Ik heb er niks mee. Helemaal niet. Maar wel die figuur van Jezus van Nazareth, ja, daar heb ik wel wat mee. (...) Ik heb wel heel erg sterk het gevoel, dat er veel en veel meer is tussen hemel en aarde, beslist. Dat je leven niet zomaar is. (...) Door tegenslag word je sterk. En daar leer je van. (...) Maar ik heb ook nooit gezegd, waarom ik? Ik heb altijd: waarom ik niet? We zeggen altijd, ja, bij de burens. Maar het kan bij jou ook binnenkomen. En dan heb ik wel heel veel steun, als ik dan heel diep zit en ik heb ook echt heel diep gezeten, dan ga je bij jezelf naar binnen en dan kom je wel iets weer tegen, waarvan je dan denkt, dat geeft je wel weer kracht. Dat is niet zomaar, denk ik.<sup>337</sup>

In deze groep op confessionele grondslag is God vooral onbevattelijk en moeilijk te omschrijven.

---

335 Interview 13

336 Interview 64

337 Interview 51

Als je dan vraagt, geloof jij in God? Dat vind ik dan een moeilijke vraag. Maar toch gaat het toch wel die richting in. Iets wat wij niet goed weten en niet goed kunnen bevatten. Wie weet is dat dan God. Noem het zo. En het maakt mij dan niet uit of hij Allah heet of hoe dan ook heet.<sup>338</sup>

### **7.3.4 *Interesse in alternatieve spiritualiteit***

Wat opvalt bij de confessionelen is dat er weinig belangstelling is voor zaken als Reiki, tarotkaarten, klankschalen, healing, reading, Touch for Health, etc. Hooguit een interessant fenomeen, maar dan vooral voor anderen.

Reading en dat soort dingen, nee, daar heb ik niet zoveel mee. Ik geloof wel dat er mensen zijn, die daar heel veel mee kunnen, daar een hoop baat bij hebben, maar ik denk dat ik daarvoor toch een beetje teveel met beide benen op de grond sta. Oké, het mag van mij, ik vind het prima, maar ik zal er zelf niet voor kiezen. Nee. Het zal mijn weg niet zijn.<sup>339</sup>

Toch zijn ook bij deze groep soms facetten aanwezig die meer de esoterische kant opgaan.

En waar ik ook echt wel eens over nadenk, want dat lijkt mij ook zo mooi, dat is inderdaad, eh, de ziel noem ik dat dan maar, je mens-zijn, ja, dat die jou uitkiest. Ik vind dat zelf heel erg mooi. Ik heb ooit een miskraam gehad en toen kreeg ik een boek van iemand, en daar stond dan in van, een ziel zoekt ouders uit en komt steeds tot ontwikkeling, tot je op een gegeven ogenblik uit ontwikkeld bent, uit geleefd bent, dan is het goed. Dus zie het zo, dat met zo'n miskraam, dat is een ziel die al klaar was en die heeft jou uitgekozen. Nou, dat lijkt mij iets prachtigs! Als dat er zou zijn, dan denk ik o, wat zou dat mooi zijn.<sup>340</sup>

Bij twee leerkrachten in deze groep van confessionele bronnen van waarden was heel duidelijk wel affiniteit met ongebonden spiritualiteit.

Ik heb niet zoiets van, o, dat is slecht. De toekomst laten voorspellen, nou dan denk ik, daar lach ik om, dat niet. Maar Reiki of Touch for Health, of met klankschalen iets of yoga... Een paar jaar geleden heb ik ook een meditatiecursus gedaan. Ja. Nou doe ik er niets meer aan hoor. Op zo'n bankje. En met bewegen. En wat heb ik pas nog gedaan? Mantra's bidden.<sup>341</sup>

---

338 Interview 53

339 Interview 13

340 Interview 23

341 Interview 12

En je ziet toch ook wel steeds meer die indigo kinderen, kinderen die, heb je het gisterenavond gezien? Daar geloof ik stellig in. Paranormale kinderen, nou, die liegen niet hoor, daar geloof ik nou even niets van.<sup>342</sup>

## 7.4 Bron van waarden: seculiere grondslag

### 7.4.1 *Inleiding*

Voor achttien leerkrachten spelen die geloofsbronnen naar eigen zeggen geen rol (meer) in hun eigen leven. Ze wijzen alles dat naar God zou kunnen verwijzen af: er is geen God en er is ook niet *iets*. Ze horen dus niet bij de ietsisten thuis, die met het begrip God niet zo goed uit de voeten kunnen maar wel geloven dat er *iets* is, wat dan ook. Desalniettemin hoeft de wereld nog niet helemaal onttoverd te zijn en kan er wel verwondering aanwezig zijn. Vanuit hun beroepsprofessionaliteit besteden zij op school wel aandacht aan geloofszaken.

Sommige mensen zeggen, er is geen God, maar er is wel *iets*. Nee! Maar wat mij wel verwondert, is dat het na de winter altijd lente wordt en dat dingen weer gaan groeien. (.....) Maar dat is ook wel een beetje de overlevingsdrang van de natuur, denk ik. Dus dat is zoals ik er in sta. (.....) En natuurlijk, ik vind wel, het is een katholieke school, en dat heb ik ook altijd wel, zij moeten ermee kennismaken, zij moeten hun eigen keuzes maken. Ik heb mijn eigen keuze daarin gemaakt en zij moeten daar ook weer zelf voor kiezen.<sup>343</sup>

Dit zijn de leerkrachten die in het schema van 5.4.1 omschreven staan als niet religieus.

### 7.4.2 *Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu*

Vijf leerkrachten geven aan dat zij van huis uit niet religieus opgevoed zijn in de betekenis van gedoopt zijn of naar de kerk gaan. Dat wil niet zeggen dat zij 'vreemdelingen in Jeruzalem' zijn. Wat ze als achtergrondsituatie aangeven is bij alle vijf anders. Er is er een bij wie er thuis veel over gesproken werd, al was het dan vaak in negatieve zin:

De opvoeding was niet religieus, maar dat wil niet zeggen, dat we er niks aan deden, want we deden er juist in het gezin heel veel aan. Veel gesprekken erover, maar ook heel veel het ontkennen van, dus bijna een atheïstische inslag, kijkend naar met name de organisatie rondom geloven, en de buitenkant, het manifeste wat

---

<sup>342</sup> Interview 53

<sup>343</sup> Interview 43



je ziet, de grote kathedralen. Alsof het daar om gaat. Terwijl juist die binnenkant vele malen interessanter is, het is niet interessant hoe het eruit ziet en of de paus een prachtig gewaad aan heeft. Op die manier ben ik dus wel religieus opgevoed. (...) vraag je je dingen nou maar eens af, zet nou eens overal een vraagteken achter. Is het wel zo? Vind ik dat nou wel zo? Mag dat wel zo? Is dat nou wel in orde? (...) Ik zit nogal eens in de auto en dan heb ik veel tijd om na te denken. (...) Dan denk ik, go with the flow, leef gewoon. Dat maakt je leven wat prettiger. En dan mag je natuurlijk ook best dit soort gesprekken en discussies voeren [NB Over de zin van het leven], maar leef ook gewoon de dagelijkse gang van zaken.<sup>344</sup>

Een ander geeft aan helemaal niets met godsdienst te hebben, maar er wel veel vanaf te weten:

Ik heb eigenlijk helemaal niks met godsdienst. Ik ben daar natuurlijk ook niet in groot geworden. En ik mag best wel zeggen, en dan ben ik niet arrogant, ik mag best wel zeggen, dat ik er best wel wat van weet. Maar alleen dan kan je er over praten. (...) Ik geloof Darwin.<sup>345</sup>

Bij de andere drie geeft één aan dat de ouders katholiek waren, maar zelf is de leerkracht niet gedoopt, een tweede vertelt wel dat de ouders toen zij jong waren naar de kerk gingen, maar heeft geen idee van welk geloof zij waren, de derde geeft aan dat de ouders 'er nooit actief in zijn geweest'.<sup>346</sup> De eerste heeft wel op een p.c.-basisschool gezeten. De kleur van de pabo is niet genoemd. De beide anderen hebben op een katholieke pabo gezeten.

Drie leerkrachten zijn binnen de protestants-christelijke zuil opgevoed, maar het zegt hen nu niets meer.

Ik heb het vergeleken, en dat is misschien een gekke vergelijking, ik heb het wel eens vergeleken met een verliefdheid. Je bent dan verliefd op iemand, en dan heb je zo'n gevoel van hey hey, nou ja, en dan gebeurt er iets, en daardoor is dat gevoel over. En soms, al is zo'n persoon best aardig en heb je er allerlei goede redenen voor om ermee door te gaan, maar als dat gevoel weg is, is het gewoon weg. Je mag dan wel willen dat je het hebt, maar je hebt het niet meer. Dus ik had wel zo iets van, ik zou het nog wel willen hebben, dat geloof, maar ik had het niet meer. Het was gewoon weg.<sup>347</sup>

---

<sup>344</sup> Interview 2

<sup>345</sup> Interview 50

<sup>346</sup> Interviews 74, 55 en 7

<sup>347</sup> Interview 8

Van de andere tien leerkrachten is er één met de katholieke oma mee geweest naar de kerk en ze heeft ook op school Bijbelverhalen meegekregen, maar ze is niet gedoopt, zoals bijna niemand meer uit haar vriendenkring.<sup>348</sup> De andere negen hebben allemaal een katholieke opvoeding gekregen, maar doen er verder niets meer mee.

Ik ben dan wel gedoopt, aangenomen en gevormd, maar verder heb ik er niks meer mee gedaan. (...) Als we het project bidden hebben, dan vind ik het wel leuk om te doen, maar het is niet iets wat dagelijks terugkeert. Ik vind het wel leuk om het daar over te hebben. Maar ja, het heeft voor mij gewoon geen betekenis. Eigenlijk. Ik geloof ook niet.<sup>349</sup>

Dat wil nog niet zeggen dat de gelovige opvoeding thuis of op school niet meer van invloed is.

Ik ben katholiek opgevoed en ik vind het wel fijn dat ik die opvoeding heb gehad. (...) Ik heb vanuit mijn katholieke opvoeding veel normen en waarden meegekregen en die geef je automatisch over. (...) Ik reken mijzelf nu tot eigenlijk niets.<sup>350</sup>

Maar niet iedereen herleidt de meegekregen waarden en normen tot de katholieke achtergrond:

Ik ga niet naar de kerk en ik lees niet vanuit de Bijbel of iets dergelijks, maar er zijn natuurlijk altijd wel een aantal dingen die je gewoon gebruikt, zoals respect hebben voor elkaar en wees lief voor elkaar en dat soort dingen, de omgangsvormen, die komen wel bij mij terug. Maar ik vind dat niet specifiek katholiek, want iemand die islamitisch is bijvoorbeeld en die heeft dat ook. Dus dat is voor mij niet echt katholiek. Als ik aan katholiek denk, dan denk ik eerder aan echt geloof, aan naar de kerk gaan, aan bidden voor het eten en dat soort dingen, en dat doe ik allemaal niet.<sup>351</sup>

Het beeld dat van deze groep opgeroepen wordt, is dat er thuis in een aantal gevallen geen of nauwelijks aandacht geweest is voor het geloof, dat de meeste leerkrachten wel gelovig zijn opgevoed (thuis of via school), maar dat ze weggeleden zijn uit het geloof en een gelovige omgeving.

---

348 Interview 5

349 Interview 78

350 Interview 10

351 Interview 28

Als kind ben ik katholiek opgevoed en op school werd er veel aandacht aan besteed. Dan moest je 's morgens naar de schoolmis. Of eerst naar de kerk. Dan gingen we onder schooltijd, bij feestdagen gingen we met de school allemaal naar de kerk, en dan gingen we biechten. En dan ging je weer terug naar de bank en dan mocht je zeven Wees Gegroeten en een Onze Vader bidden. (...) Ik moet eerlijk zeggen, dat het wel wat minder is gaan betekenen.<sup>352</sup>

#### **7.4.3 *Is er sprake van een godsbeeld?***

God of 'iets' speelt in deze groep geen rol van betekenis. Leven gebeurt in het hier en nu tussen de mensen onderling. Er is geen leven na dit leven en dood is dood. Mensen zijn zelf verantwoordelijk voor hun eigen doen en laten. Er is vooral geloof in de mens zelf:

Ik geloof veel meer in die zak met botten. Daar zit van alles goeds in.<sup>353</sup>

Twee leerkrachten geven aan niet in God te geloven omdat nog nooit bewezen is dat er zoiets als een God bestaat. Er is één leerkracht die aangeeft dat er geen God kan zijn als er zoveel ellende is:

Nu na wat er met X is gebeurd, denk ik, dan hoop ik dat, maar nee. Ik denk alleen maar dan, bij zoiets, als er een God is, waarom gebeurt dit dan? Dat heb ik wel eens vaker gedacht, maar daar krijg ik toch nooit antwoord op. Waarom is er dan zoveel ellende, en waarom gebeuren er dan van die dingen die je niet begrijpt? Maar, nee. Ik heb geen behoefte om het te zoeken in het geloof.<sup>354</sup>

Twee leerkrachten geloven wel in de verhalen van de Bijbel; voor de ene leerkracht wordt dat verbonden met Jezus en voor de ander hoeft er geen God achter de Bijbelverhalen te staan.

Nee. Ik geloof wel heel erg in de verhalen van de Bijbel (...), maar daar hoeft voor mij geen God achter te staan. Dat beeld heb ik er dan weer niet bij.<sup>355</sup>

Daarentegen is er ook iemand met een totaal andere visie op Bijbelverhalen:

Ik heb niets met God, met Jezus, met Bijbelverhalen. Bijbelverhalen lees ik net als de Donald Duck. Ik vind het mooie verhalen. De hemel, hel, dat is voor mij

---

352 Interview 80

353 Interview 2

354 Interview 5

355 Interview 7

allemaal niet... Nee. (...) Ik heb er helemaal niets mee. Ik heb ook van, als ik doodga dan, cremeren en dan is het klaar.<sup>356</sup>

Samengevat speelt in deze groep geluk en het geloof in de mens de belangrijkste rol:

En ik denk ook, dat de factor geluk een grotere rol speelt dan dat er een God is. (...) Ik geloof helemaal niet dat er een God is.<sup>357</sup>

#### **7.4.4 *Interesse in alternatieve spiritualiteit***

Alternatieve spiritualiteit is in deze groep weinig tot nauwelijks aanwezig:

Nou, dat houd ik een beetje ver van mijn bed. Als ik die dingen hoor en zie, dan denk ik, zou dat zo zijn? Zou er iets meer zijn? Nee, dat is niet helemaal aan mij besteed, mijn ding. Nee, die geesten en zo'n bewegende tafel en allemaal dat soort dingen, zou dat zo zijn? Nou, voor mij hoeft het niet. (...) Ik denk, je moet er een beetje in geloven.<sup>358</sup>

Leerkrachten geven aan hier te nuchter voor te zijn en het meer vanuit de mens te zoeken. Toch worden er wel wat opmerkingen gemaakt die enigszins die richting lijken uit te wijzen. Te weinig echter om de geïnterviewde dan tot de ongebonden spirituelen te rekenen.

Ik geloof wel, dat er verschillende dimensies zijn, dat er ook een geestelijke wereld zou kunnen zijn. Ik weet niet of er zoiets is, maar ik sta daar niet negatief tegenover.<sup>359</sup>

Ik vind het heel erg leuk om naar te kijken, op de televisie heb je dan Derek Ogilvie, en ik vind het heel erg leuk als je in een land bent, waar ze je hand kunnen lezen, en dat vind ik heel erg leuk en dat laat ik ook wel eens doen, maar ik ga er niet naar leven of zo. Ik ga niet denken van, o, ze hebben nou dit gezegd en dan gaat dat gebeuren. Ik vind het meer interessant en leuk. En ik vind het ook heel interessant als mensen zeggen, nou, ik voel dat er mensen om ons heen zijn, of ik ben helderziend, dat vind ik heel erg leuk en daar wil ik heel veel van weten, maar ik heb dat zelf helemaal niet. Het is meer de interesse die ik daar in heb, maar niet... (...) Het is een beetje een passieve interesse,

---

356 Interview 50

357 Interview 80

358 Interview 80

359 Interview 25

hè, noemen ze dat. Als het op je toe komt, vind ik het leuk, maar ik doe er zelf niets aan.<sup>360</sup>

Er is een leerkracht in deze groep die ervaring opgedaan heeft met Touch for Health en ervaren heeft dat het werkt en er is een leerkracht die wel eens een Reikibehandeling heeft ondergaan en voelde dat er iets gebeurde. Maar over het algemeen houdt de belangstelling op bij: leuk voor een ander, maar niet echt voor mij.

## **7.5 Bron van waarden: ongebonden spirituele grondslag**

### **7.5.1 Inleiding**

Als derde zijn er de 48 leerkrachten die in het schema van 5.4.1 omschreven staan als zoekend, ongebonden religieus, niet-actief r.k., niet-actief p.c.. Niet-actief in de betekenis van geen kerkbezoek, behalve een enkele 'toevallige' keer bij een huwelijk van familie of vrienden of bij een begrafenis. Via dezelfde drie invalshoeken als bij de leerkrachten op confessionele en seculiere grondslag laat ik zien welke betekenis de opvoeding voor deze leerkrachten had, welke betekenis geloof en God nu hebben en welke interesse er is in diverse vormen van alternatieve spiritualiteit. Naast het niet-actief zijn, is de betekenis van geloof en God mede bepalend geweest om deze leerkrachten in de groep op ongebonden spirituele grondslag als hoofdbron van waarden te plaatsen.

### **7.5.2 Geloofsopvoeding en betekenis van geloof nu**

Deze groep kan in drie deelgroepen gesplitst worden: leerkrachten die een katholiek gelovige achtergrond hebben, leerkrachten die een protestantse achtergrond hebben en leerkrachten die niet religieus zijn opgevoed, maar nu wel blijken geven van interesse in spiritualiteit.

#### **7.5.2.1 Leerkrachten met een katholieke achtergrond**

Als eerste zijn er 37 leerkrachten die aangeven dat zij een katholieke geloofsopvoeding hebben gekregen. Ze vertellen in het interview als reactie op de vraag welke betekenis geloof nu voor ze heeft dat ze zijn gedoopt, hun Eerste Communie hebben gedaan en noemen soms ook dat ze zijn gevormd. Vaak hebben ze op katholieke scholen gezeten. Ze zijn, zoals ze dat zelf vaak verwoorden, van huis uit katholiek.

Ik ben van huis uit katholiek, maar ik doe er niet zo heel veel aan eigenlijk.<sup>361</sup>

---

360 Interview 28

361 Interview 9

Ik ben gedoopt, ik heb mijn communie gedaan, ik ben gevormd, maar op dit moment ga ik niet naar de kerk, dus op die manier doe ik er helemaal niets meer mee.<sup>362</sup>

Ik ben van huis uit katholiek, maar ik heb er de laatste twee jaren... Ik geloof bijvoorbeeld ook in reïncarnatie en ik ben spiritueel heel erg geïnteresseerd. Dus ik weet niet of ik mijzelf nog... Ik ben niet echt katholiek nog denk ik, nee.<sup>363</sup>

Ik ben katholiek opgevoed. Ik heb mij er ook in het verleden heel erg bij thuis gevoeld. Van koorknaapje tot misdienaar tot acoliet, dat stadium heb ik allemaal mooi doorlopen, en dat vond ik ook een heel prachtige tijd. Maar op een gegeven moment kom je toch op een punt, dat je denkt van, komt dit nou van mijzelf of komt dit omdat ik in een bepaalde omgeving ben opgegroeid? En blijkbaar is de omgeving een sterkere factor geweest dan bij mij van binnen uit, en ja, dan laat je het een beetje los. En nu ben ik dus niet meer echt actief lid van een parochie, van een gemeenschap, maar datgene waarvoor ze staan, ja, dat ontken ik gewoon niet en daar zou ik mij nog in thuis kunnen voelen. Maar ik ben niet zo kerks nee.<sup>364</sup>

Het spectrum in deze groep loopt van jezelf heel uitdrukkelijk niet meer tot de katholieke kerk rekenen via openheid voor waar de katholieke kerk voor staat naar vooral toevallig nog eens in een kerkelijke viering belanden.

Dus dat hele katholieke geloof heeft wel een beetje zijn kracht verloren. Maar ik moet eerlijk zeggen dat, nog steeds als ik daar binnenkom als er mensen overleden zijn, dan heeft het altijd wel iets.<sup>365</sup>

Gelovige opvoeding wil niet altijd zeggen dat er thuis veel over geloof gesproken werd. Het was vooral de vanzelfsprekendheid van doop, Eerste Communie, vormsel en het zondagse kerkbezoek. Bijbelverhalen werden op school verteld.

Ja, we gingen naar de kerk en we baden dan ook gewoon op school, maar ik kan mij niet herinneren dat wij voorgelezen werden uit een Bijbel of iets dergelijks, misschien is dat wel zo en is dat bij mij weg, maar ook in Bijbelverhalen, zoals X altijd van alles kan ophalen, dan denk ik van, nou. Er zijn natuurlijk bepaalde verhalen bijvoorbeeld zoals over Zacheus en dat soort

---

362 Interview 3

363 Interview 22

364 Interview 27

365 Interview 44

verhalen en de kerstverhalen en de paasverhalen, die weet je natuurlijk wel, want dat werd op school wel uittentreuren besproken. Ook meer op school dan thuis moet ik zeggen hoor. Want thuis was het meer het bidden voor en na het eten en zo, het naar de kerk gaan, maar thuis werd er ook niet uitgebreid over iets van uit de kerk gesproken.<sup>366</sup>

Om een veelheid van redenen hebben leerkrachten afstand genomen van kerk en/of geloof: er worden vragen gesteld bij wat er in de kerk verkondigd wordt over de verrijzenis en het bestaan van een hemel, er wordt niet geboden wat gezocht wordt, er is weerzin tegen de pracht en praal, je hoeft niet naar een kerk om dingen te kunnen overdenken of te kunnen geloven (2x), helemaal niets met een bisschop of paus hebben, niet meer geloven in de verhalen van de Bijbel, een pastoor die niet aanspreekt waardoor het nietszeggend wordt, beetje bij beetje uit de kerk glijden (9x), scepsis over wat er in en door de kerk gezegd wordt, om diverse redenen weerzin voelen tegen het instituut kerk (5x), afgehaakt in de pubertijd (4x), ouders die gebroken hebben met de kerk waardoor zij als kind ook steeds minder in de kerk kwam, God kan niet bewezen worden en het maakt ook eigenlijk allemaal niet uit en de koppeling tussen een kerk in opspraak (seksueel misbruik) en het katholieke geloof wordt als vervelend gezien (5x), het hypocriete soms. De redenen dat mensen zich niet meer wezenlijk verbonden voelen met de katholieke kerk variëren van onbewust uit de kerk glijden tot een bewust afhaken.

Ik heb zelf op dit moment niet de behoefte om heel erg actief bezig te zijn. Ik ben maar een heel klein beetje katholiek, maar dat komt ook een beetje doordat je er in opgegroeid bent. (...) Ik heb altijd op katholieke scholen gezeten. Maar goed, ook wel in de tijd dat het allemaal wat minder werd hoor.<sup>367</sup>

Ik ben katholiek opgevoed, dus ik heb wel de hele reut gedaan. Ik ben gedoopt, mijn communie, gevormd. Ik merk wel, dat ik het als kind interessanter vond. Ik vond het als kind, op zich, wel plezierig om naar de kerk te gaan, zeker toen je nog naar die kinderwoorddiensten ging. Ik denk dat die een stuk vriendelijker zijn, dan wat er verder in de kerk wordt verteld. Waar ik nu een beetje sta... Ik ben er nog steeds wel voor, voor een bepaalde moraal, een stuk medemenselijkheid, eerlijkheid en noem maar op, maar ik merk wel, dat de kerk of zo, dat heeft eigenlijk geen deel meer in mijn leven. (...) Ik merkte dat mijn idee van wat een kerk zou in moeten houden, zou moeten zijn, niet meer strookt met wat, weet je, wat ik zie wat er gebeurt. En, eh, dat, dat kwam in

---

366 Interview 20

367 Interview 45

zoverre niet meer overeen, dat ik op een gegeven moment dacht, als ik nu nog ga, ik weet eigenlijk niet zo goed waarom. En ik wil niet naar de kerk gaan, omdat dat voelt als een soort verplichting. Ik denk dat je dan een beetje de boot mist als je daar heen gaat... Want dan ga je eigenlijk voor anderen. Voor het beeld dat anderen van jou hebben. Maar ik denk niet dat dat de bedoeling is van een kerk. Wat ik merk is... Als je het hebt in de kerk over een viering, noem maar op... Ik vind de kerk zelf echt een heel deprimerende instelling, in die zin. Als je de preek hoort, dan is het toch wel veel doem en verderf over wat er allemaal mis gaat, en dan denk ik, ja, wat vieren we hier nou eigenlijk met elkaar? Dat de wereld niet lekker loopt? Dat mensen van binnen eigenlijk heel erg slecht zijn? Nou, op een gegeven moment kon ik mij daar echt niet meer in vinden. Dat kwam gewoon niet meer met elkaar overeen. En toen heb ik ook besloten om gewoon niet meer te gaan. Nog buiten het feit, dat ik daarmee in principe het geloof niet loslaat hoor. Ik geloof nog steeds wel in dezelfde God als waar ik toen in geloofde. Alleen, ja, op mijn eigen manier.<sup>368</sup>

Geloof wordt gezien als iets dat ondersteunend kan zijn voor een ander, maar: 'voor mij niet meer zo.'<sup>369</sup> In een terugblik wordt de praktijk van het biechten ervaren als: 'Het is meer een goedmoedige herinnering dan dat het nou veel zin had'.<sup>370</sup>

Uit diverse hiervoor geciteerde interviewfragmenten blijkt dat er binnen de groep die van huis uit katholiek is en daar nu niet zo veel binding meer mee heeft wel waardering is voor de waarden en normen die ze hebben meegekregen, voor de saamhorigheid die er kan zijn in een geloofsgemeenschap, voor het bindende van een gezamenlijk beleefde uitvaartviering, voor de blijheid van het katholieke geloof en voor een humanitair gedrag als respect en zorg voor elkaar. Veertien leerkrachten verwijzen hier op diverse manieren in hun interview naar.<sup>371</sup> Het volgende fragment illustreert dit nog eens.

Ik ben natuurlijk zelf echt heel katholiek opgevoed met de katholieke kerk en allerlei dingen die daarbij hoorden, daar heb je dan een stuk in meegekregen in je bewegen in de katholieke gemeenschap. Met name, iets voor elkaar doen, een stukje maatschappelijke betrokkenheid. Een offertje brengen, dat zei mijn moeder altijd, een offertje brengen, iets voor een ander doen zonder daar iets voor terug te vragen. En meer geven dan nemen, dat stukje, dat zit wel heel erg in mij en dat neem ik denk ik ook wel mee in mijn werk. (...) Ik ben nu niet

---

368 Interview 67

369 Interview 15

370 Interview 45

371 Interviews 4, 6, 9, 15, 17, 22, 27, 44, 46, 59, 63, 66, 67 en 76



meer zo'n actieve kerkbezoeker. (...) En op een gegeven moment heb ik het ook niet meer opgezocht. (...) Het stukje 'kerk' is daardoor minder belangrijk geworden, maar de basisidee dat blijft. Want dat staat los van die kerk. Ik bedoel, omgaan met elkaar vanuit een bepaalde, ja ook wel katholieke traditie, maar ook van hoe je je in het leven ontwikkelt met al die dingen die daar bij horen. (...) dat stuk van mijn eigen geschiedenis, dat blijft ook, dat blijft ook. Maar dat wordt niet meer vertaald met naar de kerk gaan of in een kerkelijk gemeenschap leven, maar wel in de manier waarop je in het leven staat en je beweegt in je eigen omgeving voor de mensen om je heen.<sup>372</sup>

Het katholieke geloof, de rituelen, de symboliek en de handelingen, zijn zaken die je met je opvoeding meekrijgt. Hoewel er ook vragen gesteld worden of die moraal van waarden en normen nu wel typisch katholiek is en of een niet-gelovige opvoeding tot andere waarden en normen geleid zou hebben.

Maar als ik het dan zie in katholiek zijn in respect voor je medemens, ieder in zijn eigen waarde laten, ik vind niet zozeer dat dat bij katholiek... Ik vind dat dat bij ieder mens hoort, dat heeft niet zozeer met geloof... En toch is het wel een onderdeel van dat geloof. Je hebt die waarden en normen, die zijn wel bijgebracht via het geloof. Daar ben je wel, zo ben ik wel opgevoed. Dus in die zin is die link er wel. Maar ik ga niet meer naar de kerk.<sup>373</sup>

Er is één leerkracht die heel duidelijk aangeeft zoekend te zijn

Ik weet het nog niet tot welk geloof ik hoor. Ik weet het niet. Of dat katholiek is of dat het toch richting een ander geloof gaat. Ik ben er niet uit. Ik weet het nog niet. Ik denk dat het dan toch wel richting de katholieken gaat, maar ik ben ook dermate niet heel erg op de hoogte. Kijk op de pabo heb ik wel wat verdieping gehad over verschillende geloven, over het hindoeïsme en boeddhisme en over het jodendom en protestanten en islam, maar ik denk dat je dan toch meer richting het katholieke geloof gaat. Maar ik weet het niet, nee. (...) Ik ben katholiek gedoopt, maar ik ben niet gevormd en dat is dan meer mijn eigen keuze geweest om dat toen niet te doen. Ik ben wel gedoopt en ik heb ook mijn, eh, eh, eh, gedoopt en, eh, eh, hoe heet dat, rond je (stille). Hoe heet dat nou ook alweer? Hoe heet dat? Eerste Communie gedaan. (...) Maar toen mocht ik zelf kiezen voor het vormsel rond mijn 12e jaar en toen heb ik ervoor gekozen om dat niet te doen. Achteraf denk ik, misschien had ik het toch wel moeten doen. Ik weet het niet. (...) Het was thuis ook nooit een

---

<sup>372</sup> Interview 4

<sup>373</sup> Interview 46

onderwerp waar we het echt over hadden. Er werden wel over dingetjes gepraat, maar we discussieerden daar nooit over. En ik heb wel eens tegen mijn moeder gezegd, ik heb dat eigenlijk wel gemist om het daar een stukje over te hebben van, wat is dat nou? Wat houdt dat nou in? En waarom doen mensen dat? Ja. Ja. Dat je dan toch een stukje achtergrond mist. Natuurlijk moet je voor jezelf bepalen wat dat dan is, maar een stukje van uit huis, een beetje extra aandacht, dat heb ik wel een beetje gemist, ja.<sup>374</sup>

Binnen deze groep katholieken van huis uit zijn er vier leerkrachten die nog wel af en toe een kerkelijke viering bezoeken. Er is één leerkracht die het bij de opvoeding vindt horen om jaarlijks met haar kinderen de kinderkruswegstatie te bezoeken, ook al gaan ze verder niet meer naar de kerk, en een andere leerkracht vindt het interessant om tijdens de vakantie in het buitenland een mis mee te maken. Ook is er een leerkracht die met Kerst meegaat omdat de familie van haar partner dan gaat. Eén leerkracht geeft aan te hooi en te gras eens naar een viering te gaan.

Als leerkrachten alleen op basis van uiterlijke kenmerken ingedeeld zouden zijn in confessionele grondslag of ongebonden spirituele grondslag zou dat een te magere argumentatie zijn. Eén leerkracht verwoordt dit heel treffend aldus:

Kerkbezoek en bidden bijvoorbeeld voor het eten, of ... Dat doe ik allemaal niet. En dat is ... wat je in de praktijk echt kunt zien van, wat doe jij allemaal met je geloof. Ja, wat je er in je hoofd mee doet, dat ziet niemand. Maar met praktiserend bedoel ik dan gewoon echt het kerkbezoek. Het bidden, en ...<sup>375</sup>

Geloof in God, belangstelling voor alternatieve spiritualiteit en de praktijken van spiritualiteit hebben meebepaald in welke categorie een leerkracht ingedeeld is.

### ***7.5.2.2 Leerkrachten met een protestantse achtergrond***

Als tweede is er de groep van zes leerkrachten die een protestantse opvoeding gekregen hebben. Ook in deze groep is er een diversiteit in de intensiteit waarmee ze een praktiserend gelovige opvoeding gekregen hebben.

Mijn ouders waren mensen die heel standaard iedere zondag naar de kerk moesten, dat hebben ze bij ons, bij mij en mijn broer, nooit gedaan, om zo te zeggen.<sup>376</sup>

---

374 Interview 36

375 Interview 63

376 Interview 32

Ik ben protestant gedoopt, maar ik doe er eigenlijk niets aan. Dus ik heb geen belijdenis gedaan en dat soort dingen.<sup>377</sup>

Ik ben van oorsprong protestant. Ik ben daar ook in gedoopt. En verder ben ik niet meer lid van een kerk of een geloofsgemeenschap. Dat is een administratieve regel, vind ik. Dat raak je kwijt gaandeweg in je leven. En dat slijt weg in de generatie, denk ik. Het is een beetje sleets geraakt.<sup>378</sup>

Ik ben niet streng christelijk opgevoed, maar je krijgt er toch wel dingen van mee.<sup>379</sup>

Zoals onder andere in dit laatste fragment verwoord, geven van de zes leerkrachten er vier in het interview aan dat ondanks het feit dat zij niet meer praktiserend zijn, geloof toch wel een rol in hun leven speelt vanwege de waarden en normen die zij meegekregen hebben.

Ik ben wel natuurlijk met bepaalde waarden opgegroeid. Ik ben naar een christelijke school gegaan, en in die zin, ja, ik ben niet praktiserend om het zo maar te zeggen, maar ik geloof wel. (...) Niet dat ik er nog iets mee doe, maar het is meer een gevoel waar ik in geloof en waar ik wel voor sta, zo nodig. Ja. Maar niet dat het mijn dagelijks leven beïnvloedt, nee. Ik leef er in die zin ook niet naar. Waar ik het net over had, bepaalde normen en waarden vind ik wel dat je daar ook in je opvoeding inderdaad, ja, vanuit de Bijbel, vanuit je geloof ook inderdaad meekrijgt en daarnaar handelt, maar het is niet dat ik volledig naar dat alles leef, om het zo maar te zeggen. Ja. Snap je wat ik bedoel? Het is niet dat het mijn leven beheerst of beïnvloedt. Ik ben niet echt betrokken bij een kerkgemeenschap.<sup>380</sup>

Nou ik denk wel zeker dat daar [NB het gereformeerde geloof] ook echt wortels zitten. (...) Ik denk dat dat wel iets heel waardevols is wat ik daarin ook geleerd heb. En met elkaar er over praten. Ik denk toch ook wel dat een aantal sociale waarden, dat je ook voor een ander iets kan betekenen aan onbaatzuchtigheid, aan barmhartigheid, dat je die... Misschien had ik die anders ook meegekregen, maar nu binnen een bepaalde context.<sup>381</sup>

---

377 Interview 75

378 Interview 68

379 Interview 54

380 Interview 32

381 Interview 37

De gelovige opvoeding is voor een deel ook op zondagschool, catechisatie of in schoolverband gebeurd. Eén leerkracht geeft expliciet aan op een katholieke pabo gezeten te hebben.

Net als bij de katholieken van huis uit zijn de leerkrachten met een protestantse achtergrond om diverse redenen niet meer praktiserend: de houding tegenover homoseksualiteit, een te grote sociale controle en er langzaamaan uitgegleden.

Dit is mijn tweede katholieke school, ja, een bewuste keus om uit die p.c. achtergrond uit te stappen. Ik merkte toen wel dat ik tegen dingen aan liep waarvan ik dacht van, nou ja, hier kan ik niets mee. Hier kan ik niet mee omgaan. De sociale controle was eigenlijk zo groot.<sup>382</sup>

Een aantal keren heb ik daar mijn neus gestoten, in het contact met een dominee, en ook met mensen die wat ouder waren dan ik, dat op een gegeven moment het gesprek niet meer zo mogelijk was. Toen dacht ik, dan zoek ik het op een andere plek. En toen ik in A die opleiding ging doen, ben ik ook een tijdje naar de kerk geweest, maar ook daar..., vond ik het niet, nee, niet op die manier. Dus toen heb ik het instituut Kerk een beetje losgelaten.<sup>383</sup>

Eén leerkracht geeft aan nog wel eens naar de kerk te gaan, maar:

Als ik dan naar de kerk ga, dan heb ik soms zo iets van, ja, dat vind ik niet perse nodig. Om er in te geloven.<sup>384</sup>

### ***7.5.2.3 Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben***

Tot slot is er een groep van vijf leerkrachten die van huis uit niet confessioneel opgevoed zijn, maar wel interesse tonen voor religie en/of spiritualiteit. Ik laat ze alle vijf kort aan het woord.

Ik ben niet afkomstig uit een bepaalde levensbeschouwing. Op de middelbare school heb ik wel voor het christelijk lyceum gekozen. (...) Daarna heb ik wel heel bewust voor een christelijke pabo gekozen. (...) Maar goed, dus, daar hebben we wel.... tenminste ik vond het wel een hele fijne Bijbelkennisleerkracht. Daar heb ik wel heel veel van geleerd. Die ging vooral in op de symboliek van de verhalen en daar kon ik wel heel veel mee.<sup>385</sup>

---

382 Interview 54

383 Interview 37

384 Interview 77

385 Interview 42

Nee, ik ben niet gelovig opgevoed. Ik heb niet de behoefte gehad ook om, nou ja, om een geloof te hebben. Wel zelf op spiritueel gebied veel gelezen en veel met ontspanning, yoga en dat soort dingen bezig geweest. Ik heb altijd wel een gevoel van, en zeker nu na het overlijden van mijn moeder nog sterker, ja, ik heb wel het gevoel dat er meer is. (...) En ik zie ook wel dat andere mensen er heel veel steun aan hebben, of kunnen hebben, er heel veel uit halen. En ik vind dat wel heel mooi, maar dat past niet bij mij. (...) We hadden geen geloof, maar de feesten werden wel heel mooi gevierd. Het was echt familie. Een sterke band. De inhoud was niet heel groot. Kerst was niet Kerst zoals bij bijvoorbeeld andere mensen. Maar mijn ouders hebben mij wel laten zien, kijk, je kan naar een mis midden in de nacht. Ja, het was toch erg mooi om meerdere dingen mee te geven in het leven en dat was ook wel wat mijn ouders wilden. Kerst hield weinig in qua verhaal of zo, dat was het niet, maar het werd wel... Mijn moeder wist altijd heel goed de sfeer neer te zetten van het gezellig samenzijn.<sup>386</sup>

‘Ik ben totaal niet gelovig opgevoed, dus dat sowieso, maar mijn ouders zijn katholiek, dus op zich heb je daar de normen en waarden en dat soort dingen nog wel van meegekregen. Maar we zijn nooit naar de kerk gegaan of zo. Ook niet gedoopt en dat soort dingen. (...) Ik heb op een openbare school gezeten maar ik heb wel drie jaar lang godsdienst gehad. Dus ik weet echt wel... We vierden ook wel de christelijke feesten. Met Kerst hebben we netjes een stalletje staan. Weet je, dat soort dingen dat hebben we dan wel. Maar ja, we zijn niet, het is niet dat mijn ouders mij echt katholiek hebben opgevoed, dat er een God is. Maar ze hebben wel altijd gezegd, als jij daar in wil geloven, prima. Ze hebben mij er in principe ook alles over verteld en we hadden ook een kinderbijbel in huis. En als ik er iets over wilde weten, dan is daar alle kans toe geweest. Maar we gingen niet naar de kerk, we zijn niet gedoopt, wij hebben geen communie gedaan of wat dan ook. Dus dat soort dingen dat deden we dan weer niet.’<sup>387</sup>

‘Ik ben eigenlijk niet gedoopt. En eigenlijk, mijn ouders zijn ook niet katholiek, alleen ze hebben mij altijd wel de vrijheid gegeven om eventueel naar een kerk te gaan. Dan gingen ze ook mee. Ze hebben wel altijd gezegd van, we willen dat onze kinderen alles meepikken wat ze mee kunnen pikken, en dat ze vrij zijn in de keuze, ja, waar ze naartoe willen. (...) Na de christelijke kleuterschool ben ik naar een openbare basis of lagere school gegaan. Met godsdienstonderwijs, ter ondersteuning. Ik ging elke zaterdag, ging ik naar het

---

386 Interview 62

387 Interview 65

speeltuingebouwtje, zeg maar, waar we dan ook godsdienstlessen kregen. Dat ging vanuit de katholieke kerk, vanuit de christelijke kerk, ja, eigenlijk vanuit alle gezindten. Maar dat was in bepaalde periodes. En dan mocht je zelf kiezen waartoe je je eigenlijk meer zou gaan richten. Nou, dat was voor mij heel simpel. Ik had een vriendinnetje waarmee ik altijd mee naar de katholieke kerk ging, dus ik koos voor het katholieke geloof. En daar ben ik mijn hele lagere school periode ook altijd trouw heengegaan. Alleen de plaatjes al vond ik leuk die je kreeg. Voor je plakbijbel. En dat soort dingen. Maar dat was alleen in het begin zo. Maar de verhalen die spraken mij ook vreselijk aan. Daarna was allemaal openbaar. De kleuterkweek ook.<sup>388</sup>

Ik heb van kinds af aan altijd kerken heel interessant gevonden. Nu nog trouwens, maar dat kunnen allerlei kerken zijn, ik heb daar altijd een of andere aantrekkingskracht toe. Mijn ouders lieten mij altijd vrij, die hebben altijd gezegd je mag doen wat je wil. Ik ging dan ook rustig naar een katholieke kerk. Ik zat daar met de herfstvakantie, ik zat daar met de kerstvakantie en ik deed daar alle liederen en alle dingen, alleen ik was niet gedoopt, nou ja, dat had ik allemaal niet, maar goed ik vond het wel bere interessant. Op een gegeven moment ben ik ook gaan lezen, je weet wel: Drie religies in een notendop. (...) Maar als je dan bijvoorbeeld gaat lezen over het boeddhisme of het hindoeïsme, dat is ook heel erg mooi. Dat ze ook praten over reïncarnatie, en dat ze op de Ganges, dat hun lichaam daar dan op wordt gezet of dat je dan weer wordt uitgestrooid over de Ganges, als het ware. En dat er meer is. Dat je bijvoorbeeld in een volgend leven terug kan komen. Dat soort dingen. (...) Ik had wel meneer X, fantastisch, die gaf godsdienstles op de openbare school, en hij kwam toen godsdienstlessen geven, fantastisch vond ik dat. Hij kwam altijd op vrijdag en hij was altijd aan het vertellen. Uuuuren, ik zat echt aan zijn lippen. Hij vertelde altijd Bijbelverhalen. Fantastisch! Ook die man was een innemende man en iemand die natuurlijk goed kan vertellen daar ben je snel door geboeid. En hij vertelde heel geboeid. Maar voor de rest, ik zat wel op een openbare school.<sup>389</sup>

Ook hier zegt de leerkracht van wie de ouders katholiek zijn dat ze, hoewel ze niet-gelovig is opgevoed, wel de waarden ervan heeft meegekregen.

### ***7.5.3 Is er sprake van een godsbeeld?***

Ook hier hanteer ik dezelfde driedeling op basis van een katholieke, een protestantse of een niet-gelovige achtergrond.

---

388 Interview 72

389 Interview 18

### **7.5.3.1 Leerkrachten met een katholieke achtergrond**

Hoewel ik bij niemand gevraagd heb of ze God als persoon zien, worden daar wel uitspraken over gedaan. Wat opvalt in deze groep is dat ze op twee leerkrachten na allemaal afstand genomen hebben van God als persoon. Soms heel uitdrukkelijk:

Ik geloof niet in een personificatie van God. Daar geloof ik echt niet in. Het zou mij zeer verbazen.<sup>390</sup>

Nou, ik denk niet dat het een of andere man is die hier boven zit hoor. Ik geloof dat dat gewoon door de mensen in het leven geroepen is. Maar ik geloof wel dat er iets is hierna en dat je dan, ja, misschien beloond wordt of niet beloond wordt voor hoe je geleefd hebt. En misschien kom je daarna weer terug als iemand.<sup>391</sup>

En bij andere leerkrachten valt dit af te leiden uit de omschrijvingen waar ze mee komen:

Ik heb wel het idee dat er iets is, maar ik weet ook niet goed wat. Ik heb ook geen behoefte om naar de kerk of zoiets te gaan. (...) Ik geloof wel iets, maar wat. Ja... Op zich zou je kunnen zeggen, ik sta er wel redelijk neutraal in. En dat kan ik ook aan de kinderen overbrengen, dat je gelooft wat je daar zelf in gelooft.<sup>392</sup>

Ik weet dat er iets bestaat, gevoelsmatig, ik kan het niet omschrijven, hoe of wat, maar ik ben er wel van overtuigd dat, macht is het juiste woord niet, maar er meer tussen hemel en aarde is dan wij denken. En waarom zeg ik dat? Omdat er te veel dingen gebeuren die je rationeel niet kunt verklaren. (...) En of er een opperwezen is die alles ziet, dat lijkt mij sterk. Maar dat er iets is, dat geloof ik wel.

Er is één leerkracht die heen en weer geslingerd wordt in denken over God als wel of niet een persoon.

Ik geloof in God en ik geloof dat er meer is dan wij hier alleen op aarde. (...) Ja, ik weet ook niet hoe ik God moet zien. Dat blijft een heel vaag iets voor mij. Ik zie hem ook niet als persoon, maar ik geloof gewoon wel...

---

390 Interview 1

391 Interview 41

392 Interview 3

Ik geloof gewoon nooit dat het zomaar allemaal ..., spontaan... Daar is de geest gewoon... Ik weet niet... Daarvoor is de geest gewoon iets veel te bijzonders. Dat moet toch ergens vandaan komen? Iemand moet dat toch geleid hebben of zo. Ik geloof wel dat er meer is, maar wat dat meer precies is... God als persoon... Ja, ik zie het dan maar als persoon, omdat dat het stukje is wat je mee hebt gekregen vanuit je jeugd. Dat is het meest duidelijke beeld voor mij, omdat ik dat altijd heb meegekregen. Ik geloof wel, ik geloof niet dat het zomaar ophoudt.<sup>393</sup>

Geloof in God wordt door zes leerkrachten verbonden met waarden en normen. God is goed zijn voor elkaar; God zit in alle mensen maar daar moet je je wel naar gedragen; God is wat ik ben en wat ik kan zijn; God staat voor de waarden en normen van hoe ik in het leven sta en hoe je met elkaar omgaat; God is Goed; God staat voor hoe je omgaat met de ander.

Bijvoorbeeld in de catecheseprojecten, dan heb je het wel eens over God. En dat weet jij nog veel beter dan ik, als mensen blij zijn met de gedachte van God is een mannetje op een wolk met een lange baard en een witte jurk aan, prima, het maakt mij niet uit. Maar voor mij niet. En daar heb ik het in de klas ook wel eens over. En natuurlijk, de meeste kinderen zeggen dan wel, God, nee dat is niet waar. Ze beginnen meteen te roepen: God bestaat niet! Waarom zeg je dat? Nou dan, bla, bla, bla, de geijkte antwoorden. Ik zeg dan, maar ik heb met God altijd zoiets van, dat is alles wat goed is op deze aarde en dan bestaat God gelukkig wel. Want er is een heleboel goeds. (...) Ik geloof in de goedheid van de mensen. In de goedheid, in de godheid, goed is God. En ik moet eerlijk zeggen, dat zeg ik er ook heel vaak bij, Ik geloof in Goed. Dat verbind ik niet met God. Nee, dat *is* God. Dat is geen verbinding, dat *is*. Ja, daar geloof ik absoluut in.<sup>394</sup>

Twee leerkrachten benoemen expliciet dat God in de natuur zit.

Dat [NB. de natuur] heeft wel iets. En dat kan ik dan soms wel associëren met een soort godsgevoel. Maar dan combineer ik het met het hele natuurgebeuren.<sup>395</sup>

---

393 Interview 38

394 Interview 48

395 Interview 39



Twee andere leerkrachten hebben moeite om in een God te geloven. Zij zien meer in Jezus en de manier waarop hij geleefd heeft: 'Dat lijkt mij een goede leidraad in het leven'.<sup>396</sup>

Misschien verrassend noemde maar één leerkracht expliciet het Theodicee vraagstuk, de vraag naar hoe het zit met God en het kwaad: kan er Iemand zijn die alles regelt wanneer het ene gezin de ene narigheid na de andere krijgt en een ander krijgt nooit wat?

Wanneer het gesprek over God ging, leidde dit vaak ook naar het onderwerp wel of geen geloof in een hiernamaals. Voor zover dit ter sprake kwam brengen vijftien leerkrachten in dat er iets is na dit leven, voor vier leerkrachten is het na dit leven definitief afgelopen en zijn er drie twijfelaars. Geloof in een leven na dit leven wordt op diverse manieren verwoord: een andere wereld naast deze wereld maar geen hemel, het is niet zomaar afgelopen (4x), hemel, iets kosmisch, reïncarnatie (3x), een dimensie meer, een prettige gedachte dat er hierna nog iets zou zijn, iets spiritueels, een hiërarchische kosmos, daar zijn de mensen die overleden zijn en die zien je.

De twijfelaars worden alle kanten op getrokken:

Aan de ene kant word ik getrokken van, er zal wel een soort hemel zijn, en aan de andere kant word ik getrokken van, dat kan helemaal niet, want als je begraven bent dan is het afgelopen. En daar zit tussen in een soort reïncarnatie, want daar zit ook wel iets in waarvan ik denk, het *zou* kunnen. En als je aan mij vraagt, naar welke kant neig je? Aan de ene kant neig ik meer naar de hemel, dan neig ik door omstandigheden naar de kant van allemaal onzin, en dan zit ik er weer tussen in. En ik kan het niet onder woorden brengen van, waarom. Het is meer een gemoedstoestand denk ik.<sup>397</sup>

De interviews van de groep op ongebonden spirituele grondslag zijn ook bekeken op de eventuele relatie tussen geloof in iets hogers, hoe dat dan ook benoemd werd, en geloof in een leven na dit leven, ongeacht de verwoording. Dat leverde het volgende resultaat op:

- Elf leerkrachten zeggen dat er zoiets als God is of iets hogers en dat er ook iets na dit leven is.
- Voor een leerkracht die God als iemand ziet, is er ook een hemel.
- Een andere leerkracht zegt dat wat er na dit leven is God zelf zou kunnen zijn en dat lijkt een beetje op een wat weer een ander vertelt

---

<sup>396</sup> Interview 49

<sup>397</sup> Interview 39

dat je de kosmos God kunt noemen en in die hiërarchische kosmos leeft de ziel verder, groeit en komt ook weer terug op aarde.

- Voor twee leerkrachten is er geen God en geen hiernamaals, want dood is dood.
- Dan zijn er nog twee leerkrachten voor wie het na dit leven is afgelopen. Voor de een zit God *in* de natuur en voor de ander *is* God goed.
- Eén leerkracht heeft grote twijfels over God, maar er is wel leven na dit leven.
- Tenslotte is er iemand die het allemaal niet weet.

Op basis van deze onderzoeksresultaten zou voorzichtig geconcludeerd mogen worden dat het erop lijkt dat geloof in God of iets hogers er ook toe leidt dat mensen in een hiernamaals geloven. Voor wie niet in God of iets hogers gelooft of voor wie God vereenzelvigd wordt met de natuur of met het Goede is het met dit leven afgelopen.

### ***7.5.3.2 Leerkrachten met een protestantse achtergrond***

Van de zes leerkrachten met een protestantse achtergrond geeft er één expliciet aan in de God te geloven, zoals die in de Bijbel beschreven wordt. Waarbij zij zich wel de vraag stelt hoe het dan zit met alle ellende op de wereld. Maar na dit leven gaan we naar de hemel.

Ja, ik ben daar misschien heel kinderlijk in, in mijn geloof, maar eigenlijk (stilte), ja, zie ik hem toch eigenlijk wel echt zoals het in de Bijbel wordt beschreven. Als iemand, die je, ja, beschermt, die je meeneemt en die ervoor heeft gezorgd dat wij hier zijn, waar ik inderdaad ook naar toe ga. Ja, het is eigenlijk heel klassiek, om het zo maar eens te zeggen, maar echt puur zoals het vanuit de Bijbel wordt verteld, zo geloof ik daar in. Ik kan mij daar geen voorstelling in die zin van maken. Meer iemand die, of iets of wat of hoe, ja, dat weet ik niet nee. Laat ik zeggen, dat klinkt misschien, vind ik zelf, wel heel kinderlijk, zo van, ja daar geloof je in, maar, terwijl je toch genoeg dingen om je heen ziet gebeuren, dat heeft daar, ja, dat kun je niet verklaren, als je gelooft, of dan zou dat niet gebeuren, dan zou dat niet plaatsvinden, maar ik geloof wel dat er zoiets is. Alle ellende in de wereld, alle verdriet, dan denk je van, ja, hoe is het nou mogelijk dat dat zomaar kan gebeuren of dat het gebeurt of zijn het dan wij mensen die dat beïnvloeden? Dus in die zin denk ik van, ja goed, dat stukje van mij, dat is natuurlijk heel moeilijk om in te passen als je daar in gelooft, want waarom gebeurt dan die rest? Waarom gebeurt het toch maar allemaal, die ellende op de wereld. Maar goed, zover ga ik dan ook niet met mijn geloof, dat ik dat probeer te gaan verklaren, voor mezelf, want waar stop ik dan? (...) Ik geloof dat er een plek is waar we heen gaan, en dat die plek

goed is, en dat je daar gelukkig kan zijn. En hoe dat er dan uit ziet en waar dat dan is, en of je daar, en hoe je daar heen gaat...<sup>398</sup>

De vraag naar het lijden leeft ook bij een andere leerkracht: 'Ja, als er dan een God is, waarom laat hij dat dan gebeuren? Waarom die tsunami? Waarom die aardbeving? Waarom...?'<sup>399</sup>

Voor vijf leerkrachten is er wel sprake van iets goddelijks, maar niet als iets waar je een voorstelling bij kunt maken. God wordt bijvoorbeeld gezien als liefde:

Dat zie ik toch wel als de kern, als liefde. Die iedereen, dat je iedereen, in principe..., ja..., in het hart sluit. Dat is heel erg groot waar ik mee begin, hè? ..... In het bijzondere, in de momenten, dat zit dicht bij passie misschien wel, bij verwondering, dat je een moment hebt dat je denkt van, wow, door een ontmoeting, een gebeurtenis dat je ineens hebt van ... (...) Het goddelijke is wat ons bindt. Daar geloof ik in....dat de hele mensheid bindt, en niet alleen maar in het nu, maar ook in het verleden en de toekomst, daar zit een bindende... energie waardoor we ons ook onderdeel voelen van een groter geheel. (Stilte) Maar vaak als ik er woorden aan probeer te geven, dan wordt het alweer moeilijk. Het is meer iets dat je ervaart. Dat je onderdeel blijft van het nu en de toekomst en het verleden....<sup>400</sup>

Ook wordt God gezien als een ontwikkeling die je doormaakt. Ontwikkeling is niet aan te wijzen en God ook niet.

Het is nooit klaar. Het heeft geen begin en geen einde, dan zijn we van al die discussies af (lacht). Ja toch. (...) Geloof is, vind ik, is een geestelijke ontwikkeling. En een voeding daarvan. En geloof is niet, het begon ergens en het zal ook ergens in december knallen en dan is het afgelopen, maar begin en eind is niet relevant. Ja. Dat geloof ik.<sup>401</sup>

Als de wereld er is, moet er ook een God zijn, constateert een leerkracht, want hoe zou anders de wereld ontstaan zijn.

---

398 Interview 32

399 Interview 54

400 Interview 37

401 Interview 68

Een leven na dit leven is eveneens lastig te verwoorden, maar er is meer en de mensen die overleden zijn, zijn als energie nog ergens aanwezig. Hoewel er ook getwijfeld wordt.

Dat er iets hierna is... Van de ene kant wel. Er moet toch iets meer zijn. Het is toch niet zomaar afgelopen na dit aardse leven. Van de andere kant denk ik, hoe dan? Dat zijn ook hele dikke vraagtekens, die daar bij staan en waar ik niet uit kom. Dat is iets, daar kom ik niet uit. Nee, nee. Ik sluit het niet uit, nee. Maar het is ook niet zo dat ik er klakkeloos in geloof. Dat weer niet. Nee. Twijfels. Ja. Want wat moet je je dan voorstellen? Wat gebeurt er dan met je ziel? Is er dan inderdaad iets? En hoe uit zich dat dan? Hoe merk je dat dan? Maar dat weet niemand natuurlijk. Nee. Het is wel iets, waar je altijd wel mee bezig bent.<sup>402</sup>

Zes leerkrachten is erg weinig om een relatie te kunnen laten zien tussen geloof in iets hogers en geloof in een hiernamaals. Wat opvalt, is dat de leerkracht die in God als persoon gelooft, ook in een hemel gelooft. De andere vijf geloven allemaal in God of iets hogers en eveneens in 'meer na de dood'.

### ***7.5.3.3 Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben***

Ook in het spreken over God is deze groep van vijf leerkrachten heel divers. Ik laat ze alle vijf weer kort zelf aan het woord.

Nee, maar wel bijvoorbeeld als ik een beetje in paniek ben of ik maak mij ergens heel erg druk over, dan ga ik om een of andere reden, dan ga ik wel een soort gebedje doen. Maar niet het gebedje van Onze Vader, maar gewoon van: help! Of, dat doe ik wel. Ja. Maar ik weet dan niet, het is voor mij niet concreet tegen wie ik het dan heb. Of tegen wat ik het dan heb. Ik praat, zeg maar, in de ruimte. Daar kan ik mij geen voorstelling bij maken. Maar dat vind ik ook prima. Ik geloof ook wel dat het overal in zit, in de bladeren, in de lucht.<sup>403</sup>

En als ik dan kijk, wat mijn eigen beeld is van hoe God dan voor mij is, nee, dan vooral toch als een vader en een moeder, zeg maar, naar een kind. Met liefde, en ja... (...) Maar niet, met die grote vinger uit de hemel, van, dat mag niet of zo. (...) Je hebt het niet elke dag natuurlijk, maar af en toe heb je van die soort flitsen of zo, een ingeving, alsof er een stem van binnen uit ..... En mensen die misschien echt geloven, die denken dan misschien, het is de stem van God. Maar ik kan het ook niet benoemen of het nou de stem van God is

---

402 Interview 54

403 Interview 18

of iets van jezelf van binnen uit, maar er komt dan wel een krachtige boodschap of zo. (...) Ik weet ook niet of je jezelf zo los kan zien van God of zo. Ik denk ook wel dat dat een stukje (stille) ja, hoe moet ik dat zeggen, dat het ook... Ja, God is natuurlijk niet een soort Sinterklaas die alles maar ziet. Daar heeft hij helemaal geen tijd voor. Maar snap je, ik denk dat er ook wel een stukje God in jezelf zit. En op andere momenten noem je dat misschien een geweten. Maar soms is het, ik weet het niet, dan krijg ik gewoon heel sterk ergens een teken vandaan waarvan je voelt dat het klopt. Anders dan anders is het dan. Dit is echt wel iets.<sup>404</sup>

Nee. Ik heb niet zoiets als een godsbeeld, dat er iemand of iets is. Nee, meer zo'n gevoel van, er is hierna vast ook weer een gemeenschap van mensen. En hoe of waar of op wat voor manier, nee... (...) Ik heb het gevoel dat ik ben aangeraakt. (...) Aangeraakt door iets of iemand uit een andere dimensie, denk ik. Heel bewust. Ik werd er heel blij van. Het was ook een heel fijn gevoel, vond ik. Ik werd helemaal warm. Nou, dat gevoel had ik nog nooit gehad. Het was wel heel apart. Heel... Terwijl ik juist heel nuchter ben, hè. (...) Ik hoop dat het mij helpt. Ik hoop dat het mij behoedt voor gevaarlijke dingen, dat het mij helpt als ik een keer een vergissing maak, dat het mij helpt om juist de goede weg in te sturen.<sup>405</sup>

Ik geloof ook verder niet in een God. Ik vind het prima als mensen dat wel doen, maar ik heb dat gewoon persoonlijk ook niet. (...) Ik geloof wel op het moment dat je overlijdt, dat je niet helemaal weg bent. Ik geloof wel dat daar iets is. Of dat nou een hemel is of dat je reïncarneert of wat dan ook: geen idee. Dat zie ik wel als ik doodga, denk ik. Ik geloof niet dat het dan helemaal afgelopen is, dat geloof ik niet. Maar ik weet niet wat er daarna is en ik maak mij daar, heel eerlijk gezegd, ook niet zo heel erg druk over. Ik zie het wel.<sup>406</sup>

Ik geloof niet meer dat er een wezenlijke God is. Het zit in je hoofd. In je hart. In je leefwijze. Hoe ga je met mensen om? Hoe sta je zelf in het leven? Ja. Daar zit mijn God. En hij zit voor mij ook niet meer in de kerk. (...) Ik denk niet dat het een hoger iets is. Het is iets wat bij jou hoort. Want het is toch ongrijpbaar, maar het is wel wat bij jou hoort. (...) En geen hogere macht. Als ik bid richt ik mij met name naar mijn innerlijke. En dat geeft mij wel weer zoveel rust. En die rust die ik dan vind, dat vind ik mijn stukje God. (...) Ik geloof ook een stukje in het hiernamaals. (...) Ik heb het gevoel van, jij bent op de wereld gekomen uit niets. Je gaat van de wereld af als niets, je lichaam.

---

404 Interview 42

405 Interview 62

406 Interview 65

En je geest, die gaat naar boven. [stilte] Dat is mijn visie. Maar ik reïncarneer dus niet. Ik kom niet meer terug. Nee. Ik blijf wel... Ik denk dat ik wel een soortement van ... toezicht hou. Weet je, dat heb ik dan wel. Maar ik heb niet het idee.... mijn lichaam is er dan niet meer. En ik kom ook niet als een kat of een vis terug. Nee, daar geloof ik niet in.<sup>407</sup>

Van de vijf leerkrachten gelooft er eentje niet in God, maar is er wel geloof in een hiernamaals, wat dan ook. Er is nog een leerkracht die gelooft dat het niet afgelopen is na dit leven. Bij de andere drie komt het niet ter sprake.

#### **7.5.4 *Interesse in alternatieve spiritualiteit***

De interesse in alternatieve spiritualiteit loopt in de groep ongebonden spirituelen uiteen van helemaal niet tot 'a way of life'. Ook hier verdeel ik deze groep in drieën: katholieke achtergrond, protestantse achtergrond en een niet-confessionele achtergrond.

##### **7.5.4.1 *Leerkrachten met een katholieke achtergrond***

Van de 37 leerkrachten met een katholieke achtergrond zeggen achttien leerkrachten dat zij hier niets mee hebben. Ze voelen zich hier niet in thuis, vinden het zweverig, geloven er niet in, hebben er een hekel aan of vinden zichzelf daar te nuchter voor. Er is zelfs een leerkracht die werkelijk geen idee heeft waar ik naar verwijs bij de vraag naar interesse in Reiki, mindfulness, tarotkaarten, klankschalen, healing, reading, etc.

Dat zegt mij allemaal helemaal niets. Nee, ik weet niet wat je er mee bedoelt en welk beeld ik erbij moet plaatsen. Nee, theologische boeken of zoiets, dat is iets wat ik nooit gelezen heb en waar ik ook nooit in geïnteresseerd in ben geweest. Helemaal niks!<sup>408</sup>

Van deze achttien leerkrachten die geen interesse hebben in alternatieve spiritualiteit is er ooit wel eens eentje met een vriendin naar een paranormaal beurs geweest en een ander met een vriendin naar Jomanda, maar allebei duidelijk meer vanwege de vriendschap dan dat zij daar zelf voor zouden kiezen. Er is een leerkracht die het wel bijzonder vindt dat er kennelijk mensen zijn die bepaalde gaven hebben, maar daar blijft het bij. Een andere leerkracht heeft na lezing van een artikel wel iets met mindfulness in de zin van in het moment blijven, maar heeft nooit een cursus gevolgd of daar een boek over

---

407 Interview 72

408 Interview 39

gelezen. Dan is er nog een leerkracht die wel eens kaartje trekt met een spreuk erop en daar dan dieper over nadenkt.

Van de 37 leerkrachten met een katholieke achtergrond hebben er negentien dus wel iets met alternatieve spiritualiteit. Die interesse is gevarieerd, maar ook hier geven leerkrachten nog al eens aan dat zij niet zweverig zijn. De volgende leerkracht is geïnteresseerd in leven na de dood en heeft daar veel over gelezen. BDI (bijna dood ervaring), reïncarnatie, zijn er meer levens nodig om het Nirwana te bereiken, zijn allemaal interessante vraagstukken.

De kerk heeft eeuwenlang de bevolking, in mijn optie, aan het handje gehouden, en de mensen die engeltjes zagen zweven en vliegen, dan denk ik, laten wij op de aarde blijven, waar Christus ook geleefd heeft. Dus ik ben in die zin niet zweverig. Maar ik wil wel eens een uitstapje maken, omdat ik denk er is meer onder het uitspaniel, tussen hemel en aarde, wat we niet kunnen verklaren. Daar zijn toch wonderen die gebeuren, wonderbaarlijke genezing noem ik dat maar, en mensen die, hoe zal ik dat zeggen, bovenmenselijke gaven hebben, daar geloof ik wel in, dat dat bestaat. Ik denk dat Christus ook zo'n mens is geweest, die de ziel kon lezen of de ziel kon voelen, die voorspellingen had en helderziend was of heldervoelend was. Als ik dat wel eens hoor, dat mensen iets van een ander aanvoelen, waarvan je zegt, dat kan hij niet weten of dat kan zij niet weten, en dat dan ook therapeutisch gebruiken, of bij het opzoeken van vermiste kinderen of zoiets, dat gaat voor mij een beetje de mystiek in, in het denken, en daar geloof ik wel in. Ik geloof ook in de reïncarnatie van mensen. Daar ben ik heilig van overtuigd. Ik zie ook dat Christus op aarde zal terugkomen om te oordelen over de levenden en de doden. Hij zal net zo, zonder dat ik dat weet, want hij is het nieuwe blaadje aan de boom, met zijn geest gereïncarneerd worden. En in wie weet je niet. Misschien wel in mij. Dat weet ik niet. Maar dat geloof ik. Dat alternatieve denken ook, van is er leven na de dood, reïncarnatie, karma, daar geloof ik in. Maar dat verbind ik niet vanuit alternatieve zienswijzen of overtuigingen, maar dat verbind ik aan wat ik zelf heb meegekregen. Dus ik verbind het een en het ander.<sup>409</sup>

Geloof in eigen krachten en verder niets hebben met dingen als Reiki of klankschalen, omdat het belangrijk is om met beide voeten op de vloer te blijven, maar ook God wordt door een geïnterviewde voor zichzelf afgewezen als iets waar je kracht uit kunt halen. Dat kun je toch vooral halen uit boeken als *Ik ben oké, jij bent oké* of uit de boeken van Covey.

---

409 Interview 1

Er zijn er meer die aangeven dat nuchterheid soms in de weg zit, terwijl ze toch wel geloven dat er 'meer is tussen hemel en aarde'.

Ik ben er soms te nuchter voor. Ik ging daar bij iemand zitten en die kende mij dan niet en toen moest ik verf op een dubbelgeslagen blaadje doen en dat dubbelvouwen, toen deed ze dat open en toen zei ze, je hebt wel heel veel op je schouders. En toen dacht ik, o jee, wat is er met mij aan de hand? Ja, ja... Ik denk wel dat er soms veel meer is hoor. Als je die Engelsman, hoe heet hij ook alweer? Die babyfluisteraar. Ik geloof toch wel dat mensen dingen kunnen horen; wat ze van stemmen, die doorgegeven worden, dat geloof ik wel, dat mensen dat kunnen. Misschien niet zo, eh, eh, ja... Soms gaat het me te ver. Dat ik denk dat kan bijna niet. Maar dat het er is, dat geloof ik wel. (...) Ik vind het wel interessant. Ik vind het wel interessant om te zien hoe hij dan dingen hoort en dat je dan ook wel ouders ziet reageren van, hé, hoe weet hij dat? Dan denk ik van, ja, het is niet allemaal vooropgezet, dat kan niet.<sup>410</sup>

Mindfulness wordt door drie leerkrachten interessant gevonden, maar ze hebben er niet concreet iets mee gedaan. Er is een leerkracht die graag naar het Zesde Zintuig en dergelijke programma's kijkt, hier wel open voor staat maar zelf geen ervaring heeft in de alternatieve hoek.

Ik ben zelf heel nuchter en voel niks van dingen die je niet echt kunt zien, maar waar ik wel heel erg in geïnteresseerd ben, is mensen die wel bepaalde energieën voelen. Of wel echt contacten hebben met mensen die overleden zijn.<sup>411</sup>

Dan zijn er vier leerkrachten die wel eens iets in de alternatieve hoek gedaan hebben en dat heel interessant vinden. Het gaat dan bijvoorbeeld om sessies als Quantum Touch, Reiki, Touch for Health of shiatsu of het gebruik van Bachbloesemdruppels.

Tot slot is er de groep van acht leerkrachten die zeer geïnteresseerd zijn in de alternatieve hoek:

Ik ben echt heel erg geïnteresseerd in reïncarnatie, in spiritualiteit, ik denk dat ik overal een beetje het beste uithaal, en dat gebruik voor mijzelf.<sup>412</sup>

---

410 Interview 33

411 Interview 63

412 Interview 22



Deze groep is breed geïnteresseerd en houdt zich bezig met bijvoorbeeld Reiki, meditatie, chakrahealing, Touch for Health, mediumschap en geloof dat de geesten van overleden mensen op aarde kunnen blijven hangen.

Weet je, ik heb altijd wel geloofd, dat er meer is tussen hemel en aarde. De gedachte dat dit het is, vind ik echt te deprimerend voor woorden. Ik geloof echt wel dat er meer is dan wat wij zien. Gelukkig wel. (...) Ik doe nu Touch for Health. (...) Ik zie gewoon dat er bepaalde dingen gewoon echt werken en of dat nou is omdat ik het wil zien en of ik dat nou wil geloven of niet, dat maakt mij eigenlijk niet zoveel uit. Of ik dat nou zie omdat ik dat graag wil zien, of dat ik dat nou geloof omdat dat gewoon zo is, ik weet het niet. Ik bedoel, God zie je ook niet.<sup>413</sup>

Het onderwerp kwam ook wel eens op hoogsensitieve kinderen of Nieuwetijdskinderen. Overigens niet alleen bij de leerkrachten met een katholieke achtergrond.

Ik ben ook naar zo'n bijeenkomst geweest van Nieuwetijdskinderen. Ja, ik denk ook inderdaad dat er een nieuwe tijd aankomt, waar wij veel meer op een andere manier moeten gaan communiceren omdat deze aarde het niet gaat trekken op deze manier. Het zal heel lang duren en ik weet niet of ik dat allemaal mee ga maken. Ik denk wel dat er een tijd komt waarbij wij veel meer op ons gevoel af moeten gaan. Die tijd gaat er komen. Ja, en dat deze kinderen nu al geboren worden om ons bewust te maken, dat die tijd er aankomt en dat we het anders moeten gaan doen. Maar het lijkt mij lastig voor deze kinderen om in deze rationele wereld dit te moeten doen.<sup>414</sup>

Er is één leerkracht die enerzijds aangeeft te geloven dat er na iemands dood energie overblijft en dat er mensen zijn die contact kunnen maken met energievormen, maar anderzijds ook zegt dat het allemaal niet uitmaakt wat je gelooft.

Waar ik in geloof? Mezelf. Ik geloof in verschillende dingen. Ik geloof best in geesten. Ik geloof dat er energievormen zijn. Of dat er, wie weet, meer in het heelal zit. (...) Het zou kunnen dat je contact kan leggen met andere energievormen. Geesten die jarenlang in een huis blijven zitten, omdat ze iets hebben meegemaakt en blijven hangen in dat stukje. En is het dan een soort energie of is het echt die persoon die blijft hangen? Of bestaat het niet?

---

<sup>413</sup> Interview 67

<sup>414</sup> Interview 44

En is het gewoon een bepaalde gedachte, die je altijd maar herhaalt en herhaalt. (...) Dingen als Reiki etc.? Dat is hetzelfde. Dat vind ik allemaal wel interessant om te zien. Het zou kunnen. Het zou mooi zijn als het allemaal kan. Ja, want het gaat wel makkelijk natuurlijk. Maar als het nou niet zo is, dat maakt niet uit. Alleen, er gebeurt wel heel veel misbruik daarmee. En dat zou jammer zijn. Als iemand dat gelooft dat het kan en iemand heeft er baat bij, waarom niet? Wordt er echt misbruik van gemaakt om er geld aan te verdienen, ja, dat is wel zonde. Maar ja, dan moet je zelf ook wel reëel zijn van, hé, wacht even, klopt dit nou wel? Of ben ik nou iets te ver doorgeschoten. Kijk ik te veel één kant op, zeg maar.<sup>415</sup>

#### ***7.5.4.2 Leerkrachten met een protestantse achtergrond***

Van de zes leerkrachten met een protestantse achtergrond geeft er eentje heel duidelijk aan er niets mee te hebben ondanks enige ervaring ermee:

Het zal misschien best wel helpen en kunnen allemaal, er zal vast wel een kern van waarheid in zitten, maar ik denk dat je dat echt een keer moet ervaren en er in moet geloven. Tot nu toe, is mij dat nog niet gelukt. Het is in ieder geval bij X niet gelukt. Dat is kennelijk niet voor mij weggelegd. Ja. Maar ik zal niet zeggen als andere mensen daar baat bij hebben, dan zal ik niet zeggen van, daar geloof ik niet in. Dat kan niet. Ik denk dat ieder dat op zijn eigen manier doet.<sup>416</sup>

Dan is er nog een leerkracht die het wel interessant lijkt, maar die er zich verder nooit echt in verdiept heeft.

Van de andere vier leerkrachten noemt er een zichzelf hoogsensitief, vindt een ander het fenomeen Nieuwetijdskinderen interessant en heeft ze ook wel eens aan mantra zingen gedaan, heeft er eentje iets als hypnotherapie gedaan en is de vierde wel eens naar een paranormaalbeurs geweest en erg geïnteresseerd in dat soort dingen. Maar geen van deze leerkrachten heeft zelf een cursus in deze richting gedaan. Het blijft bij geïnteresseerd zijn en dat in diverse gradaties.

#### ***7.5.4.3 Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben***

Tot slot zijn er de vijf leerkrachten met een niet-confessionele achtergrond. Hiervan is er eentje helemaal niet geïnteresseerd in zaken als Reiki, Touch for Health etc. Die vindt zichzelf daar te nuchter voor. Een tweede leerkracht is in bepaalde zaken wel geïnteresseerd, maar in andere weer niet:

---

<sup>415</sup> Interview 73

<sup>416</sup> Interview 77

Er zijn wel dingen waarvan ik denk, dat zou ik wel eens willen ervaren vooral. Maar er zijn ook wel dingen, ja... Tarotkaarten, weet je wel, daar heb ik gewoon niets mee. Maar dat Touch for Health of healing of reading, ja, dat zou kunnen. Dat zou kunnen. Ik zou het wel willen ondergaan. Wie weet? Ik sta er heel open voor. Ik geloof niet in, in, in hocus pocus. Ik, ik geloof wel dat er mensen zijn, die vast meer zien of voelen dan wat ik voel. Ja.<sup>417</sup>

De andere drie hebben positieve ervaring met diverse vormen: meditatie volgens ayurveda, cursus intuïtieve ontwikkeling met meditatie, kinesiologie, Bachbloesem, Touch for Health

Ze geven echter alle drie aan niet in alles te geloven omdat zij daar te nuchter voor zijn, er niets mee hebben of het te zweverig te vinden.

Van die tarotkaarten daarvan denk ik, je maakt je eigen leven. En op het moment dat iemand een kaart neer legt en zegt, je wordt verliefd, dan denk ik, ja, het is maar net hoe je er zelf mee omgaat. Op het moment dat jij iets niet wil, dan gebeurt het ook niet. En op het moment dat jij er open voor staat, dan kan het wel. Dus dan denk ik, ja... Dat vind ik allemaal wat zweverig. (...) Ik ben ooit eens op een kamp geweest met de pabo en toen was er ook zo'n man die dan wat had en die zei, ja hier is een heel energieveld. En toen wees hij zijn handen zo. Hij zei, loop eens naar voren, dan voel je het. En vervolgens zegt iedereen, ja, ja, ik voel het. Dan denk ik, doe even normaal. Als je daar gewoon had gelopen, dan had niemand dat gezegd. En nu ineens omdat iemand zegt, ja, ik voel een energieveld, zegt de helft van de mensen: ja, ja, inderdaad waar. Dan denk ik van... Ik geloof er niets van, dat mensen dat dan ook echt voelen. (...) Ik denk echt wel dat er meer is en dat sommige mensen dat heel goed kunnen aanvoelen en daar gevoeliger voor zijn dan anderen. Alleen, ik heb dat niet.<sup>418</sup>

## 7.6 Analyse en Samenvatting

### Betekenis geloof nu

Er zijn grote verschillen tussen de drie grondslagen voor wat betreft de relatie met de kerk.

In de bron van waarden op confessionele grondslag zitten de veertien leerkrachten die met een zekere regelmaat naar de kerk gaan en die steun uit hun geloof halen.

Voor de achttien leerkrachten die als bron van waarden de seculiere

---

<sup>417</sup> Interview 62

<sup>418</sup> Interview 65

grondslag hebben, spelen geloofsbronnen geen rol van betekenis (meer) in hun leven. Vijf leerkrachten zijn niet in een religie opgevoed en voor de anderen geldt dat die gelovige opvoeding haar betekenis heeft verloren. Een enkele leerkracht geeft aan dat de waarden en normen van de katholieke opvoeding wel doorgegeven worden. Een ander zegt daar juist van dat betwijfeld wordt of de meegekregen waarden en normen wel als katholieke waarden en normen benoemd mogen worden.

Bij de 48 leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag heb ik een onderscheid gemaakt tussen leerkrachten met een katholieke achtergrond, leerkrachten met een protestantse achtergrond en leerkrachten met een niet gelovige achtergrond. De vijf leerkrachten die van hun ouders geen duidelijke confessionele opvoeding hebben gekregen gaan geen van allen naar de kerk, maar zijn ook niet afwijzend. Intrigerend is dat een leerkracht waarvan de ouders van huis uit katholiek zijn, maar die zelf geen gelovige opvoeding heeft meegekregen, aangeeft dat ze wel de waarden en normen ervan heeft meegekregen. De leerkrachten met een katholieke (37) of protestantse (6) achtergrond geven allemaal aan niet meer praktiserend te zijn in de betekenis van regelmatig naar een kerk gaan. Een uitzondering hierop vormen vier leerkrachten met een katholieke achtergrond die een enkele keer nog wel eens een kerk binnenlopen, maar dan vooral vanwege een opvoedkundige reden, een sociale reden of omdat het interessant is te zien hoe het er in het buitenland aan toegaat. Het verschil met de leerkrachten op seculiere grondslag is dat de ongebonden spirituelen geloof over het algemeen niet afwijzen. Als ze dan al een keertje bij een huwelijk, een uitvaart of om andere sociale redenen in een kerk belanden, dan hebben de rituelen toch wel iets vertrouwds. Er is over het algemeen binnen de groep met katholieke achtergrond wel waardering voor de waarden en normen die ze meegekregen hebben, hoewel ook hier de vraag gesteld wordt hoe typisch katholiek die nu eigenlijk zijn. Ook bij de leerkrachten met een protestantse achtergrond zijn er die aangeven dat de waarden en normen uit hun opvoeding nog steeds een rol spelen.

### **Is er sprake van een godsbeeld?**

In de interviews kwam ook de vraag ter sprake of God betekenis heeft in het leven van de leerkracht of dat er zoiets is als een godsbeeld. Ik heb de vraag bewust zo vaag mogelijk gehouden om leerkrachten alle gelegenheid te geven hier hun eigen verhaal bij te vertellen. Het bleek geen gemakkelijke vraag te zijn. Doorvragen naar iets hogers leverde meer op.

In de groep leerkrachten op confessionele grondslag kwam vooral het onbevattelijke en moeilijk omschrijfbaar van God naar voren. Wellicht daarom zette één leerkracht Jezus voorop vanwege het meer tastbare. Er wordt binnen deze groep duidelijk wel gereflecteerd op God en de betekenis van God in

hun leven. Het beeld van God als de man met de witte baard die op een troon op een wolk zit, is binnen deze groep losgelaten. Iedereen stond echter wel open voor iets dat ons overstijgt en waarvan sommige leerkrachten aangaven dat dit ook te maken heeft met het begin en einde van dit leven. Ondanks de misschien abstracte beelden wordt God niet gezien als iets dat losstaat van concrete mensen. Dit is vergelijkbaar met de variaties op transcendente en immanente godsbeelden, zoals Van der Ven die naast elkaar zet (zie 7.2).

Voor de leerkrachten die voornamelijk putten uit bronnen op seculiere grondslag speelt God of 'iets hogers' geen rol van betekenis. Er is vooral geloof in de mens zelf en de factor 'geluk' is van doorslaggevende betekenis in het leven van mensen. Het moet in dit leven gebeuren, want dood is dood.

Tot slot de groep leerkrachten die ingedeeld zijn bij de bron van waarden op ongebonden spirituele grondslag. Ook bij deze vraag heb ik de leerkrachten verdeeld in leerkrachten met een katholieke of protestantse achtergrond of zonder confessionele achtergrond. De verbinding tussen geloof in God of iets hogers en geloof in een hiernamaals lijkt ook aanwezig te zijn bij de leerkrachten met een confessionele achtergrond. Bij de leerkrachten zonder confessionele achtergrond is iets als voortleven na dit leven niet altijd ter sprake gekomen. Verder is de groep op ongebonden spirituele grondslag erg divers.

Er zijn bij de leerkrachten met katholieke achtergrond twee leerkrachten die aangeven dat zij niet in God geloven en dat zij meer zien in Jezus als voorbeeldfiguur, één leerkracht kan niet geloven in God vanwege de aanwezigheid van kwaad in de wereld en twee leerkrachten geven expliciet aan dat God in de natuur zit. Voor zes leerkrachten staat God voor hoe we met elkaar omgaan, voor hoe en wie we zijn; God is goed.

Van de leerkrachten met een protestantse achtergrond gelooft één leerkracht in de God 'zoals het vanuit de Bijbel wordt verteld' (het klassieke godsbeeld waar Peter Nissen naar verwijst: 7.2). De andere vijf leerkrachten kunnen zich van het goddelijke geen voorstelling maken.

Van de leerkrachten zonder confessionele achtergrond is voor één leerkracht God zo iets als de liefde van een vader of moeder voor een kind, heeft een ander het gevoel aangeraakt te zijn door iets uit een andere dimensie, gelooft er eentje niet in God. zit voor weer een ander het goddelijke in je hoofd, je hart en in je leefwijze, terwijl een andere leerkracht juist aangeeft dat bidden praten in de ruimte is, omdat God overal zit.

### **Is er interesse in alternatieve spiritualiteit?**

Aan alle leerkrachten heb ik de vraag gesteld of zij interesse hebben in zo iets als Reiki, healing, reading, tarotkaarten, mindfulness, klankschalen, Touch for Health, enzovoort.

Bij de veertien leerkrachten op confessionele grondslag is er, op twee leerkrachten na, weinig belangstelling voor alternatieve spiritualiteit. Er is wel openheid voor het gegeven dat er mensen zijn die zeggen dat ze baat hebben bij dingen uit de alternatieve hoek.

Dit is vergelijkbaar met de situatie bij de leerkrachten op seculiere grondslag. Van de achttien leerkrachten hebben zestien leerkrachten hier geen ervaring mee. Ze vinden zichzelf hier over het algemeen te nuchter voor. Verder is er één leerkracht die ervaring heeft met Reiki en één die ervaring heeft opgedaan met Touch for Health. Beide leerkrachten geven aan dat er wel iets gebeurde door die behandeling. Ze zijn hier echter niet zelf actief mee bezig.

In de groep leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag is ook hier de situatie divers. Van de 43 leerkrachten met een confessionele achtergrond (r.k. en p.c.) geven negentien leerkrachten aan dat zij hier niets mee hebben, zeggen acht leerkrachten er wel voor open te staan maar meer ook niet, hebben acht leerkrachten wel eens iets in de alternatieve hoek gedaan en vinden dat ook interessant en houden acht leerkrachten zich ook echt bezig met alternatieve dingen zoals Reiki, chakrahealing, mediumschap of Touch for Health.

Dit houdt in dat er in de groep op ongebonden spirituele grondslag vaker leerkrachten actief zijn in de alternatieve hoek dan de leerkrachten op confessionele of seculiere grondslag, maar erg groot is de groep niet. De algemene tendens lijkt te zijn dat leerkrachten zichzelf hiervoor te nuchter vinden, maar dat zij het als fenomeen (of bij een ander) niet afwijzen.

## 8 ONDERBOUWING DERDE WERKHYPOTHESE EN PRAKTIJKEN VAN SPIRITUALITEIT

### 8.1 Inleiding

Naast de in het vorige hoofdstuk genoemde drie vragen zijn de interviews eveneens geanalyseerd op de vraag met welke praktijken van spiritualiteit leerkrachten hun waarden voeden.

Dit onderzoek gaat uit van drie werkhypothesen. De eerste werkhypothese (leerkrachten hebben de intentie deugden over te dragen) is onderbouwd in hoofdstuk 6 en de tweede werkhypothese (alles wat we doen, is waardengebonden) in hoofdstuk 3. De derde werkhypothese is dat door het beoefenen van spirituele praktijken waarden worden gevoed.

In 8.2 staat als eerste een onderbouwing van deze werkhypothese. In 8.3 volgt een overzicht van de verschillende spirituele praktijken met hun definities en in 8.4 ga ik in elke bron van waarden alle praktijken van spiritualiteit langs (8.4.1 – 8.4.3). Ook hier is er bij de leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag onderscheid gemaakt tussen leerkrachten met een katholieke, protestantse of niet-confessionele achtergrond. In 8.5 worden de bronnen van waarden en de praktijken van spiritualiteit per leerkracht in een schema weergegeven. Ik rond dit hoofdstuk in 8.6 af met een samenvatting.

### 8.2 Onderbouwing derde werkhypothese

Spirituele praktijken zijn niet hetzelfde als dagelijkse handelingen, maar dagelijkse handelingen kunnen door een bepaalde betekenisgeving wel een spirituele praktijk worden. Soms zullen mensen dit zelf bewust zo ervaren en soms realiseren mensen zich dit pas wanneer hen gevraagd wordt bewust over hun dagelijkse praktijken na te denken.<sup>419</sup>

Spirituele praktijken zijn ‘praktijken die gerelateerd zijn aan de waarden die een ultieme oriëntatie aan het leven van mensen geven’.<sup>420</sup> Het zijn activiteiten die met een zekere discipline en regelmaat verricht worden en betrekking hebben op spirituele ontwikkeling.<sup>421</sup> Deze omschrijvingen onderbouwen de werkhypothese dat door het beoefenen van een spirituele praktijk waarden gevoed worden. Leerkrachten die de dag beginnen met een dagopening, in welke vorm dan ook, zien meer het belang van zo’n moment in dan

---

<sup>419</sup> McGuire 2008, 98.

<sup>420</sup> Peter Nissen, *Spiritualiteit en spirituele praktijken: enkele inleidende overwegingen*. Lezing gehouden op de studiedag ‘Spirituele methoden in de geestelijke zorg’, 20 juni 2014, 8.

<sup>421</sup> Nissen 20 juni 2014, 9.

leerkrachten die dit niet doen. Wat mensen als zinvolle praktijken ervaren, is niet in een eenduidig concept te vangen:

‘We must grapple with the complexities, apparent inconsistencies, heterogeneity, and untidiness of the range of religious practices that people in any given culture and period find meaningful and useful. By emphasizing individuals’ practices in everyday life, we may avoid some conceptual muddle. More important, by examining lived religion, we may get closer to understanding individual religion in all its complexity and diversity.’<sup>422</sup>

Spirituele praktijken zijn vormen of uitingen van geleefde spiritualiteit en het zijn praktijken, die door de persoon die ze beoefent als zinvol worden ervaren. Dit zal niet elke keer bewust zo ervaren worden, maar er zit wel een ondertoon in van het besef bezig te zijn met iets dat ten diepste van waarde is (3.3.5).

### 8.3 Definities van de zes verschillende spirituele praktijken

In 3.2 is de werkhypothese onderbouwd dat we ons in alles wat we doen, laten leiden door achterliggende waarden. Dit maakt ook meteen duidelijk dat waardenvrij onderwijs niet bestaat. De school is een morele gemeenschap.<sup>423</sup> Een leerkracht zal zich in gedragingen, in de manier waarop wordt omgegaan met leerlingen, ouders en collega’s laten leiden door achterliggende bronnen van waarden en door achterliggende persoonlijke waarden. Ik doe in deze studie geen onderzoek naar deze specifieke waarden waardoor leerkrachten zich laten leiden, maar in hun doen en laten worden zij hierdoor wel beïnvloed. Deze waarden komen tot uitdrukking in hun spirituele praktijken. Elisabeth Hense onderscheidt zes verschillende vormen van christelijke spirituele praktijken:

1. Devotional Practices;
2. Creative Practices;
3. Reflective Practices;
4. Physical Practices;
5. Practice of Virtues;
6. Guidance Practices.<sup>424</sup>

<sup>422</sup> McGuire 2008, 16.

<sup>423</sup> Chris A.M. Hermans, ‘De school als gemeenschap: introductie’ in: Chris A.M. Hermans, red., *De school als gemeenschap. Participerend organiseren van identiteit*. (Budel, Uitgeverij DAMON, 2003), 10-12.

<sup>424</sup> Hense 2014, 45-55.



Hense focust in haar omschrijvingen op christelijke spiritualiteit. De benamingen: geestelijke praktijken, creatieve praktijken, reflexieve praktijken, fysieke praktijken, deugdenpraktijken en begeleidingspraktijken heb ik overgenomen, omdat deze benamingen ook toepasbaar zijn in een bredere context dan alleen de christelijke (zie ook 3.3.5). Ik kom daarbij, op alfabetische volgorde, tot de volgende definities:<sup>425</sup>

1. Iemand verricht begeleidingspraktijken wanneer hij of zij zich bezighoudt met geestelijke begeleiding; dat wil zeggen, met begeleiding die niet gericht is op verbetering van het materiële, maar op een bestaan dat als zinvol ervaren kan worden. Begeleiding waardoor iemand waarden meekrijgt die haar of hem helpen sturing aan haar of zijn leven te geven.  
In het kader van dit onderzoek zijn de begeleidingspraktijken de enige spirituele praktijken die niet gericht zijn op de leerkracht zelf, maar op de leerling. Daarom enige toelichting hierop. Begeleidingspraktijken zijn inherent aan het onderwijs. Leerlingen worden vanaf hun eerste tot hun laatste schooldag meer of minder actief door de basisschool heen geloodst. Die begeleiding wordt een spirituele praktijk als de begeleiding het geven van instructie overstijgt en het leerlingen helpt om zin te kunnen geven aan hun leven.
2. Er is sprake van een creatieve praktijk wanneer de creatieve handelingen die iemand verricht, gebeuren vanuit een attitude die de prestatie overstijgt. 'Iemand kan een mandala inkleuren om er de kleurwedstrijd van de plaatselijke supermarkt mee te winnen, maar hij kan het ook met een spirituele attitude doen en dan wordt het een spirituele praktijk.'<sup>426</sup> Onder creatieve handelingen versta ik zowel het creëren van de kunstenaar als de beleving ervan door de 'toeschouwer'.
3. Van deugdenpraktijk is sprake wanneer iemand duidelijk aangeeft vanuit een waarde op een bepaalde manier te handelen.
4. Ook bij fysieke praktijken speelt de reden waarom iemand handelt de hoofdrol. Gaat het om de prestatie op zich of dragen de lichamelijke handelingen bij aan de mogelijkheden jezelf beter te kunnen ontwikkelen. Iemand die traint voor een marathon zal vooral kilometers willen maken, maar iemand kan ook wandelen of hardlopen omdat dit bijdraagt aan een gezonde geest in een gezond lichaam.
5. Bij geestelijke praktijken gaat het om zaken als bidden, naar de mis gaan, meditatie of oefeningen (niet lichamelijk).
6. Reflexieve praktijken verwijzen naar een bewust reflecteren op het doen en laten of naar leergroepjes.

<sup>425</sup> Uitgangspunt voor deze definities vormen de omschrijvingen van Elisabeth Hense (Hense 2014) en de lezing van Peter Nissen (Nissen 20 juni 2014).

<sup>426</sup> Nissen 20 juni 2014, 9.

## 8.4 Praktijken van spiritualiteit binnen de bronnen van waarden

In de spirituele praktijken van de leerkrachten wordt iets zichtbaar van de bronnen van waarden waaruit zij putten in hun leven. Deze spirituele praktijken vormen de *Sitz im Leben* van waaruit een leerkracht op school met deugdenoverdracht bezig is. Dat wil niet zeggen dat elke spirituele praktijk rechtstreeks verbonden kan worden met een bron van waarden of met een deugd.

De aanwezige spirituele praktijken van de leerkrachten zijn per bron van waarden geordend.

### 8.4.1 *Praktijken van spiritualiteit op confessionele grondslag*

#### 8.4.1.1 *Begeleidingspraktijken*

Een begeleidingspraktijk is dus begeleiding die gericht is op het meegeven van waarden (8.3). Alle veertien leerkrachten met als hoofdbron van waarden de confessionele grondslag verrichten begeleidingspraktijken. Leerkrachten omschrijven op diverse manieren dat ze de kinderen niet alleen feitenkennis willen meegeven:

Ik wil kinderen iets meegeven en niet alleen op leergebied. Als ze zeggen dat God niet bestaat, laat ik ze nadenken over waar het leven vandaan komt. Dan zeg ik: zien jullie buiten die mooie boom niet? Als die boom zo mooi in bloei staat, hoe komt dat nou allemaal? Waar komt dat van vandaan? En als ze zeggen 'van de natuur', dan vraag ik: maar wie zorgt nou voor dat leven? Je hoopt toch dat ze open in het leven staan en niet alleen maar computeren, dat ze zien dat er meer is.<sup>427</sup>

Aan het eind van het jaar is er hier ook niemand meer, die iets niet opraapt omdat hij het zelf niet op de grond heeft gegooit. Je raapt het gewoon op! Een goede levenshouding, daar hamer ik vaak op.<sup>428</sup>

Op de lange termijn wil je ze helpen om een goed mens te zijn. Dat heeft te maken met de sfeer in de groep en daar praat je met elkaar over. Ik gebruik verhalen als dagopening. Dat zet ze aan het denken en dat is een goed begin van de dag.<sup>429</sup>

---

427 Interview 12

428 Interview 64

429 Interview 14

Ik denk niet dat je zomaar leeft of dat je zomaar op de wereld bent. En dat probeer ik dan in het kringetje van de klas uit te stralen. Dan zeg ik: wees goed voor elkaar, zorg voor elkaar. Ik hoop dat de kinderen dit meenemen naar hun eigen tweede kringetje en zo naar een derde kringetje. Ik maak ook altijd het gebaar van handen open naar elkaar. Een vuist is vechten en doet pijn. Dus niet een gebalde vuist, maar een open hand naar elkaar.<sup>430</sup>

En dan denk ik dat wat je als kind meekrijgt, dat je daar later over na kunt denken. Want die schepping in zeven dagen, dat kan niet. Maar zouden ze dit of dat er misschien mee bedoeld hebben? Dan kan je er wel over nadenken en dat is wat ik aan de kinderen meegeef.<sup>431</sup>

Leerkrachten willen de leerlingen leren nadenken, diepgang meegeven, uitdagen en zo prikkelen dat de kinderen al hun capaciteiten gaan benutten. Leerkrachten willen ook duidelijk maken dat daar inzet voor nodig is. Tegelijk is er aandacht voor het feit dat er grenzen zijn aan wat mogelijk is.

Ik probeer uit een kind te halen wat er in zit, maar als ik op een gegeven moment weet dat dit kind niet hoger kan, dan heb ik daar vrede mee. Ik vind het nog fijner als een kind de sociale dingen met zich meeneemt het leven in.<sup>432</sup>

Ik wil ze graag meegeven dat niet alles vanzelf komt aanwaaien. Je moet er wel wat voor doen en daarin ben ik behoorlijk lastig voor ze. Ik wil ze diepgang meegeven. Hoe gaan we met elkaar om? Hoe gaan mensen met elkaar om? Hoe gaan ze in de politiek met elkaar om? Wie ben jezelf? Mag je jezelf zijn? Hoe ga je met de groep om? Want daar maak je deel van uit. Wat haal je uit jezelf en wat kun je er allemaal van leren? Ik laat ze nadenken over wie nou die aarde gemaakt zou hebben. Je hebt dat mooie Genesisverhaal en er is de evolutietheorie. Daar laat ik ze over nadenken. Ik wil ze een houding meegeven dat het niet allemaal vanzelf gaat. Er is een heleboel maakbaar door jezelf, maar ook weer niet alles.<sup>433</sup>

#### **8.4.1.2 Creatieve praktijken**

Bij vijf leerkrachten is sprake van creatieve praktijken, allemaal op het gebied van muziek. Muziek maken of muziek luisteren gebeurt niet vanwege de prestatie, maar omdat het ontspanning en rust geeft.

---

430 Interview 51

431 Interview 60

432 Interview 52

433 Interview 19

Thuis kan ik met klassieke muziek helemaal naar binnen gaan en bij mijzelf komen. En dan doe ik ook een kaarsje aan.<sup>434</sup>

Voor één iemand is dit duidelijk verbonden met de kerk.

Ik ga niet naar kerk X, daar is het nooit stil. Als ik echt zelf ga, ga ik naar Y. Het koor in die kerk zingt fantastisch. En als ze een mis van Mozart of Bach spelen. Prachtig!<sup>435</sup>

### **8.4.1.3 Deugdenpraktijken**

Er zijn tien leerkrachten waarbij in het gesprek naar voren kwam dat zij duidelijk vanuit een waarde op een bepaalde manier handelen. Daarbij is soms een relatie naar de schoolpraktijk en soms wordt er verwezen naar de thuissituatie of hoe ze bij de kerkgemeenschap betrokken zijn. Ik heb ook naar de situaties buiten de schoolpraktijk gekeken omdat dit een beeld van mensen geeft.

Waarden van ouders spelen logischerwijze een belangrijke rol in het op een bepaalde manier handelen:

Mijn ouders waren ook heel erg op de gemeenschap gericht, op hun familie en op vrienden. Ze waren sociaal en dat hebben mijn broer en ik toch ook nog steeds, dat we openstaan voor elkaar helpen en opvangen in verdriet en vreugde. Die waarden van mijn ouders draag ik nog steeds wel mee. In de klas probeer ik ook een sfeer op te bouwen met de kinderen waar zij zich veilig voelen om toch ook dingen te kunnen zeggen, die soms ook misschien wat lastiger zijn of wat emotioneler dingen zijn. Vrij voelen om zich te uiten vind ik heel belangrijk.<sup>436</sup>

Anderen verrichten handelingen vanuit hun geloof.

Ik probeer ook wel de dingen vanuit mijn geloof te doen. Omzien naar elkaar of niet roddelen over elkaar. Het positieve eruit halen.<sup>437</sup>

De vermenging van het geloofsgoed vanuit de protestantse kerken, vanuit de katholieke kerken en het jodendom, wat daar zo zit, daar haal ik mijn levenshouding uit. Ik vind het meest belangrijk dat je aan de manier waarop

---

434 Interview 51

435 Interview 11

436 Interview 11

437 Interview 12

je met mensen omgaat, de manier waarop je met situaties omgaat, laat zien dat je geeft om je medemens, dat je geeft om een ander en dat je begrijpt waar iemand mee zit of wat hij wil, en dat je daar dan wat mee doet. Een leerling met bijzondere zorg, daarvoor schuif ik alles aan de kant. Hoe kan ik dit aanpakken en wat kun je voor zo iemand betekenen? <sup>438</sup>

Ik ben meer een figuur die zich aan Jezus van Nazareth vasthoudt. Dat vind ik een menselijke figuur. En de woorden die hij ons geleerd heeft die probeer ik dan, tussen aanhalingstekens, die probeer ik verder uit te dragen. Ik denk dat je niet zomaar leeft. Het gaat over het goede in het dagelijks leven. En in het meest vervelende kind wat je in de klas hebt, daar probeer je altijd toch naar dat gouden hartje te zoeken. Ga niet veroordelen, maar ga eerst eens zoeken waarom iemand, en of het nou een kind of een volwassene is, waarom iemand zo is. <sup>439</sup>

#### ***8.4.1.4 Fysieke praktijken***

Zeven leerkrachten vertellen over lichamelijke handelingen, die zij niet verrichten vanwege de prestatie maar omdat het fysieke gebeuren iets met de geest doet. Wandelen in de natuur brengt je bij God en de inspanning van sport zorgt ervoor dat het denken wordt stopgezet. Die leegte in je hoofd geeft kracht.

Ik heb een meditatiecursus gedaan en dan maak je bepaalde bewegingen en de verschillende bewegingen waren goed voor verschillende delen van je lichaam. Als we kamperen maken we fietstochten en dat is zo... Ja, ik ben wel van de natuur, daar haal ik ook mijn kracht en inspiratie uit. Als ik in de natuur loop, gaat het woord God door mij heen. <sup>440</sup>

Sport geeft mij zoveel energie. Dat geeft wel rust. Het geeft energie en het maakt je kop even helemaal leeg. Je hoofd wordt leeg en je voelt je lichaam weer. Dus ja, daar haal ik kracht uit. <sup>441</sup>

Zoals iemand het heel mooi verwoordt: 'Back to basic. Dan ben ik toch een partij gelukkig!' <sup>442</sup>

---

<sup>438</sup> Interview 13

<sup>439</sup> Interview 51

<sup>440</sup> Interview 12

<sup>441</sup> Interview 19

<sup>442</sup> Interview 53

Een heel andere invalshoek komt van een leerkracht die in de vastentijd heel bewust zo sober mogelijk wil eten omdat:

‘... ik dan wil voelen dat er zoveel mensen zijn die dat gevoel ook hebben. Alleen kan *ik* ervoor kiezen en die mensen overkomt het.’<sup>443</sup>

#### **8.4.1.5 Geestelijke praktijken**

Onderstaande fragmenten verwijzen naar persoonlijke geestelijke praktijken. Wat een leerkracht in de groep aan geestelijke praktijken aanbiedt, is hier niet opgenomen, omdat dit begeleidingspraktijken zijn gericht op de leerling. Dertien mensen geven aan met meer of minder regelmaat naar de kerk te gaan.

We komen wel af en toe in de kerk, een paar keer per jaar. Het is niet iedere week. En er zijn een aantal vaste momenten, zoals Kerst, dat is ook traditie. En bij de Eerste Communie probeer ik ook naar de kerk te gaan. En soms is er een mis voor overleden mensen, waar ik het ook fijn vind om naar toe te gaan. We gaan ook naar het dopen van een neefje of nichtje en we gaan ook wel bij begrafenissen. We zijn getrouwd in een oecumenische dienst. Rond de feestdagen, Kerst en Pasen, haal ik de kinderbijbel erbij en dan lezen we het verhaal met elkaar en dan hebben we het erover. Ook een kaarsje opsteken is bij ons belangrijk, dat heb ik echt van huis uit meegekregen. Dat doe ik thuis, maar ook op vakantie.<sup>444</sup>

Ook andere leerkrachten steken kaarsjes aan: in de eigen kerk of tijdens de vakantie, thuis om muziek beter te beleven of voor een overleden vriendin en op het kerkhof bij een graf.

Bidden wordt drie keer expliciet genoemd.

Bidden noem ik, dat je je zorgen of de leuke dingen ergens kwijt kan. Het gevoel van ergens iets neer kunnen leggen. Ik heb niet het gevoel dat ik alleen maar iets uitspreek of in gedachten uitspreek om het zelf een plek te geven, maar ik heb toch het gevoel dat er “iets” is dat dit gevoel met mij deelt. Dat kan op de hoek van de straat, maar ook rustig thuis zijn.<sup>445</sup>

---

<sup>443</sup> Interview 58

<sup>444</sup> Interview 23

<sup>445</sup> Interview 13

Mediteren als techniek wordt in deze groep niet genoemd. Het is wel zo dat het bijwonen van een kerkelijke viering een meditatieve uitwerking kan hebben.

Als ik in een dienst zit, zoals bij het overlijden van mijn oma, dan is het net ja, alsof je ergens mee wordt meegevoerd en dat vind ik altijd wel heel bijzonder.<sup>446</sup>

#### **8.4.1.6 Reflexieve praktijken**

Reflexieve praktijken als een bewust reflecteren op het doen en laten komt bij alle veertien leerkrachten voor. Er wordt nagedacht over het functioneren als leerkracht, er wordt nagedacht over wat er in de kerk gezegd wordt en er wordt vooral nagedacht over het leven en de eigen plaats daarin.

Als eerste het functioneren als leerkracht. Dat gaat enerzijds over de verandering van het vak en wat dat met iemand kan doen en van de andere kant over de invloed van het eigen karakter op het beroepsmatige functioneren.

Ik vind, vroeger was ik echt leerkracht. Je was er voor de klas en voor de kinderen. In het begin vergaderden we één keer in de maand en op een gegeven moment werd het elke week. En alles wat je tegenwoordig vast moet leggen in je handelingsplannen. Ik wil eigenlijk heel veel tijd aan de kinderen en de klas besteden, en ja, als ik dat doe dan houd ik geen tijd meer over voor wat er nog bij komt. Ik wist vroeger precies wie mijn hulp nodig had en wie extra hulp nodig had en wie ik wat extra werk mee naar huis moest geven. Nu moet ik dat allemaal ook vastleggen.<sup>447</sup>

Ik ben behoorlijk ambitieus en ik heb duidelijk een doel voor ogen. Ik zie het onderwijs als instrument en ik bereid mijn werk heel goed voor. (...) Altijd maar presteren is ook niet nodig. Van de andere kant, als je dingen wilt bereiken, moet je je wel inzetten. Ik heb in mijn opvoeding meegekregen, dat je als je ergens aan begint, dan maak je het ook af. Je moet niet halverwege opgeven. Dat is dan mijn valkuil, maar ook mijn kracht.<sup>448</sup>

Het reflecteren gaat ook meer algemeen over hoe iemand in het leven staat. Doe ik de dingen goed, kan het anders en wat kan ik leren van anderen?

Af en toe lig ik 's avonds in mijn bed te denken hoe ik sommige dingen kan omdraaien. Als je niet tevreden bent met wie je zelf bent en niet stevig in je

---

446 Interview 34

447 Interview 64

448 Interview 70

schoenen staat, dan is het lastig. Veel mensen denken voor anderen, ik ook, ik denk ook vaak voor anderen. Je vult heel veel in.<sup>449</sup>

Soms denk ik bij een godsbeeld, dat ik het gevonden heb en dan komt er toch weer iets op mijn pad waardoor ik twijfel of het wordt weer omgegooid. Maar ook dat is ontwikkelen vind ik. Ik ben zelf altijd erg alle kanten aan het afwegen en door dan met mensen te praten, krijg je weer ideeën waardoor je keuzes kunt maken of kracht krijgt en weer verder kan.<sup>450</sup>

Leerkrachten geven ook aan dat zij door ziekten, tegenslag of overlijden zijn gaan nadenken over het leven en zijn gaan inzien dat we niet zomaar leven.

Het leven is niet zomaar. Jij kan het leven niet bepalen, maar het leven bepaalt jou. Er komen dingen op je pad, die bepalend zijn voor jouw ontwikkeling in het leven. Door tegenslag word je sterk. Daar leer je van. Ik heb ook echt heel diep gezeten. Dan ga je bij jezelf naar binnen en dan kom je weer iets tegen waarvan je denkt: dat geeft je wel weer kracht. Ik heb ook veel gesprekken gehad met X. Wij hadden veel contact in de periode voor haar overlijden. Iedere week was er een X-dag en ja, dan gaan de gesprekken wel heel diep. Je kan jezelf wel naar beneden halen, maar we hebben zoveel dingen om blij van te worden. Ja, zo zie ik het, heb maar plezier in het leven.<sup>451</sup>

Door ziekte en overlijden in de familie leer je toch zo anders nadenken. Dan zoek je het geluk ook in plaats van, ik heb dit niet of ik heb dat niet of ik ben zo bang voor zus of ik ben zo bang voor zo en hoe moet dat later? Dat ben ik helemaal kwijt. Je moet echt genieten van het hier en nu en niet van wat je allemaal niet hebt. Je weet toch waar je het geluk in moet zoeken. Neem het zoals het is en doe daar wat mee, in plaats van zeggen: ik wou dat het niet gebeurd was. Ik vind echt dat je van levenservaring echt zo veel rustiger wordt. Je wordt er sterker van en je komt er ook beter achter wat je wil. Wat wil je nou precies?<sup>452</sup>

Dit bewustzijn kan ook door deelname aan een gesprekskring van de kerk opgeroepen worden.

Ik ben mij er erg van bewust dat de dingen die we doen ook wel een soort van weggetje zijn, een soort van uitgestippeld. Als je over dingen na gaat denken,

---

449 Interview 11

450 Interview 23

451 Interview 51

452 Interview 53



is het toch wel heel bijzonder dat we hier mogen zijn. Dat we iedere dag weer wakker worden. Het is toch niet standaard dat we kunnen ademen. En, ja, ik denk toch dat er iets is dat leidt. Ik zit in de kerk in een gespreksgroep en dan denken we na over de vraag of we de kerk nodig hebben. Ik denk dat je daar toch een soort van bewustzijn van dingen krijgt en dat je dan over dingen na kan denken. Soms denk je, ik heb die kerk niet nodig en wat moet ik daar, maar als je er dan toch zit, dan ga je toch weer over dingen nadenken. Dan kan je dingen weer relativiseren. Iedereen doet dat op zijn eigen manier, maar ik voel mij er op deze manier wel bij. Je bent even uit de materiële maatschappij en uit de haast. Want we zijn aan het rennen en haasten en we doen maar en daar ben je je niet altijd van bewust. En soms realiseer ik mij wel eens van: ja, het is eigenlijk wel bijzonder wat we om ons heen hebben en waar we op leven.<sup>453</sup>

Ik ben twee jaar lang veel zaterdagochtenden bij pastoor X geweest. Een wijze man. Daar heb ik levenswijsheid mogen horen. In de saamhorigheid van de kerk kun je laten zien hoe het ook kan. Samen momenten van vreugde en samen momenten van verdriet kunnen hebben, en het gevoel te hebben, het geloof te hebben, dat er meer is dan alleen de aarde, hier op aarde. Er is iets meer. Er is iets meer en waarom je dingen doet. Wat ik in mijn opvoeding heb meegekregen, dat ook doorgeven. Dat hebben de generaties voor mij ook steeds gedaan.<sup>454</sup>

Ook zonder deelname aan een kerkelijke gespreksgroep wordt er nagedacht over de betekenis van geloof.

Hoe ik voor mijzelf het geloof een invulling moet gaan geven in de rest van mijn leven, daar ben ik nog niet zo uit. Dat kindermisbruik heeft mij heel veel gedaan. Dat heeft mij heel erg gekwetst. Dit is de druppel en nou hoef ik niet meer. Maar de manier waarop onze parochie daarop gereageerd heeft, daar ben ik dan wel weer een soort van tevreden over. Nu ben ik weer aan het rondkijken wat ik ga doen in de parochie. Wat het wordt dat weet ik nog niet.<sup>455</sup>

## **8.4.2 *Praktijken van spiritualiteit op seculiere grondslag***

### **8.4.2.1 *Begeleidingspraktijken***

Alle achttien leerkrachten die voornamelijk uit seculiere bronnen van waarden putten, verrichten begeleiding die erop gericht is de leerlingen te helpen zin te kunnen geven aan hun bestaan (7.2).

---

<sup>453</sup> Interview 34

<sup>454</sup> Interview 58

<sup>455</sup> Interview 70

Leerkrachten willen hun leerlingen toerusten voor het leven en dat gaat verder dan leren rekenen:

Kijk, voor taal, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis, daar heb je allemaal antwoordenboeken voor. Voor het leven heb je geen antwoordenboek. Dus ontzettend veel praten, ontzettend veel overhoop halen, ontzettend veel knuppels in hoenderhokken gooien.<sup>456</sup>

Zelfredzaamheid is belangrijk. Niet alleen om zelfstandig in de klas aan het werk te kunnen, maar vooral vanwege de omgang met anderen. Dat geldt allereerst voor de omgang met de andere kinderen in de klas, maar daarnaast wordt ook verder gekeken naar de omgang met anderen in het algemeen. Leerkrachten vinden het belangrijk dat de kinderen leren nadenken over zichzelf en de wereld om hen heen.

Hoe ga ik om met dat dagelijkse circuit van vriendjes, vriendinnetjes en vijandjes, hoe vind ik daar een plek in? Dat zou ik kinderen wel willen leren, los van het cijferen, los van taal en rekenen. Natuurlijk moeten ze uiteindelijk die Cito-toets doen, maar je kunt ook kijken naar de manier waarop je daar naartoe werkt.<sup>457</sup>

Naast rekenen en taal wil ik ze natuurlijk leren hoe je je het beste kan gedragen in de maatschappij, hoe je met mensen omgaat. Logische dingen natuurlijk, maar... Als er dingen op het schoolplein zijn gebeurd, waar de kinderen zelf mee komen, dat vind ik echt belangrijk om daar met elkaar over te praten. Wat leeft er bij hun, en internet, dat iedereen daar maar alles tegen elkaar kan zeggen.<sup>458</sup>

Kinderen zelfvertrouwen bijbrengen is een belangrijk onderdeel van begeleidingspraktijken van leerkrachten. Dat is voor een groot deel gericht op het leren oplossen van problemen of conflicten, maar ook op het leren vertrouwen in de eigen leervaardigheid, ondanks dat alles niet in één keer lukt.

Je geeft kinderen op heel veel verschillende manieren zelfvertrouwen. Je moet ze veel de kans geven om het zelf allemaal uit te proberen. Om het te doen. En steeds maar belonen als ze een eerste stap in de goeie richting zetten. En als het niet lukt een volgende stap bedenken. Ze ook de tijd geven, persoonsgericht.

---

456 Interview 50

457 Interview 2

458 Interview 5

De een heeft kleinere stapjes nodig dan de ander. Natuurlijk ruzies horen er ook bij, maar dat ze wel leren op een normale manier daarmee overweg te kunnen. Dat uit te kunnen praten en uit te kunnen zoeken. Dat is natuurlijk moeilijk omdat ze nog niet zo welbespraakt zijn op deze jonge leeftijd, maar ik maak ze er wel bewust van.<sup>459</sup>

Ik vind het belangrijk dat kinderen het zelfvertrouwen hebben van, ik kan wat leren, ik kan het als ik mij inzet. En dat lukt misschien niet altijd in één keer, maar wel in twee keer. Dat ze ervaren dat er mensen om hen heen zijn, die er in geloven, waar ze ook steun kunnen vinden. Dus dat ze dat ook leren. Bij de bovenbouw vind ik het toch wel heel interessant om de kinderen ook een stukje filosofie mee te geven, nadenken over: wat zou je willen, waar liggen je wensen, waar liggen je dromen en waar zou je dan door belemmerd worden?<sup>460</sup>

Leerkrachten willen kinderen helpen ‘in dat proces van groot worden’.<sup>461</sup> Daar hoort ook bij dat de leerlingen leren nadenken over hun dromen, dat ze zich kunnen verwonderen over simpele dingen en dat ze niet alleen zelfverzekerd zijn, maar ook open staan voor de denkbelden van anderen.

Ik hoop heel erg dat ik kinderen rijker maak. Niet qua geld, maar ze emotioneel rijker maak en ze zelfverzekerd weet te krijgen. Goed in het leven staan. Genieten. Gelukkig zijn. Dat kinderen voelen dat ze ertoe doen. Ze zijn een onderdeel. En dat je mag laten zien wie je bent. Laatst zat er een boomkruiper in de bosjes voor mijn raam. En dan probeer ik ze te verwonderen. Ervaringen te delen met elkaar, ideeën uit te wisselen, gedachtegangen uit te wisselen en daarop te reageren. Ik hoop dat ze aan het denken gezet worden. Uiteindelijk moeten ze zelf kiezen natuurlijk wat ze vinden en willen, maar ik hoop dat ik ze aan het denken gezet heb. En dat ze zich ook realiseren dat één uitleg niet automatisch goed is. Als ze hierover nadenken, denk ik wel dat ik een heel grote klus heb gehaald.<sup>462</sup>

De begeleiding gaat ook regelmatig over heel wezenlijke zaken. In een kleutergroep kan het betrekking hebben op een kind met gedragsproblematiek dat door de begeleiding tot ander gedrag komt en in een hoogste groep op het aanleren van weerbaarheid.

---

459 Interview 71

460 Interview 7

461 Interview 35

462 Interview 74

Ik had een jongetje en dat was echt een ongeleid projectiel. Hij schopte zijn moeder en holde de klas in. En in het begin moest ik hem stevig duidelijk maken: dat doen wij hier niet. En op een gegeven moment draaide dat om. Zijn moeder zegt nu, dat hij het zo naar zin heeft bij mij, omdat ik toch wel heel erg grenzen bij hem heb neergelegd en normen en waarden van, nee, dat kan zo niet. En vandaag zei hij tegen andere kindertjes na het buitenspelen: we moeten de juf wel helpen hoor en toen ging hij spulletjes in het fietsenhok zetten.<sup>463</sup>

Een stel meiden vertelden mij dat ze het gedrag van een bepaalde man niet leuk vonden. Ze wilden dat hij ermee mee stopte. En ik vroeg: wat verlang je nu van mij? Dat ik er naartoe ging natuurlijk. Kijk, ik houd het in de gaten, maar ik vind dat ze zelf moeten leren aangeven dat zij dit niet leuk vinden en dat ze moeten zeggen: wilt u daarmee stoppen. Punt. Niets meer. En niet zo van, hé ouwe lul blijf met je poten van mij af. Als iets je niet zint, dan moet je dat zeggen. Dit maakt ze weerbaarder. En dan hebben we het ook over het voortgezet onderwijs en het 'nee' zeggen tegen: seks wat je niet wil, roken, drinken, blowen. Waarom wil je dat niet en hoe zeg je dat? Dit zijn de pareltjes van het onderwijs.<sup>464</sup>

#### **8.4.2.2 Creatieve praktijken**

Binnen de groep op seculiere grondslag komt deze praktijk tweemaal voor. Bij allebei gaat het om het ondergaan van de kunstuiting van een ander.

Ik kan mij ontzettend vinden in muziek. Ik kan mij verliezen in mensen die op een bepaald niveau muziek kunnen brengen. Muziek en kunst in zijn algemeenheid zijn passies van mij.<sup>465</sup>

#### **8.4.2.3 Deugdenpraktijken**

Bij vijftien leerkrachten kwam in het interview naar voren dat hun handelen vanuit een bepaalde waarde gebeurde. Ook nu heb ik net als bij de groep op confessionele grondslag niet alleen naar de schoolsituatie gekeken. Ook hun handelen buiten school laat iets zien van de bron(nen) van waarden waaruit zij zich laten inspireren.

Allereerst drie voorbeelden uit de schoolpraktijk:

Als je meet dat een leerling een half jaar in kennis achterloopt, ga ik niet communiceren met de leerling: nou je loopt weer een half jaar achter! Ik

---

463 Interview 10

464 Interview 50

465 Interview 2

bekijk de groei die een leerling maakt. Daar zijn we hier op school heel bewust mee bezig.<sup>466</sup>

Ik vind hoe je met elkaar omgaat heel belangrijk. En dat iedereen evenveel invloed heeft. Ook al ben je dan misschien in rang hoger dan de ander, dan wil dat nog niet zeggen dat je meer te zeggen hebt. Je neemt natuurlijk uiteindelijk wel de beslissing, maar ik denk dat iedereen mee mag praten over het onderwerp. Dus ook in de klas vind ik dat belangrijk. Ik heb wel uiteindelijk de regie in handen, maar ik vind dat kinderen wel mee mogen denken en mee mogen praten over hoe het eventueel zou kunnen gaan.<sup>467</sup>

Ik ben zelf vrij onzeker en van complimenten krijg ik kracht. Daarom probeer ik de kinderen zoveel mogelijk complimenten te geven, waar ik maar kan. Van, je hebt het goed gedaan of een dikke duim of wat dan ook.<sup>468</sup>

Daarnaast is er sprake van deugdenpraktijken die breder zijn dan de schoolwereld.

Als ik weet dat een vriendin naar het ziekenhuis moet, dan bel ik even of ik stuur een kaartje of een sms'je. Die vriendinnen van mij hebben altijd wat en we zoeken een oplossing bij elkaar. Die zijn heel lief en die blijven bij je. Dat wil ik graag onderhouden.<sup>469</sup>

Ik zal nooit gaan liegen of bedriegen. Niet omdat het niet van een God niet mag, maar omdat het zelf niet goed voelt, omdat ik vind dat je niet op die manier met iemand om kunt gaan.<sup>470</sup>

Er zijn twee voorbeelden die heel duidelijk laten zien hoe bronnen van waarden uit de jeugd nog steeds het gedrag beïnvloeden.

Vanuit een katholieke omgeving waar ik gewoon heb, heb ik de katholieke gewoonte van carnaval en vasten meegekregen. Ik houd altijd de vastenperiode aan. Niet vanuit geloof, maar meer omdat ik denk dat bij het feesten met carnaval ook de vastenperiode erna hoort. Zo veel kwaad kan het niet om je een periode eens wat te ontzeggen en je eens wat meer te richten op de mensen

---

466 Interview 7

467 Interview 78

468 Interview 79

469 Interview 43

470 Interview 35

om je heen en eens bij de dingen stil te staan. Niet omdat dit van iets of iemand moet, maar meer omdat ik dit zelf dan wil.<sup>471</sup>

Vanuit mijn katholieke opvoeding heb ik als normen en waarden meegekregen dat je aardig moet zijn voor elkaar en moet helpen. Ik denk heel simpel misschien, maar doe gewoon goed voor je medemens, en zorg dat je het zelf ook naar je zin hebt, want je leeft maar één keer. Straal in je omgeving warmte, liefde en helpen uit. Dat vind ik wel belangrijk. En kijk of je iets kan betekenen voor een ander. Ik wil de kinderen een veilige omgeving bieden.<sup>472</sup>

#### **8.4.2.4 Fysieke praktijken**

Acht leerkrachten verrichten met het oog op hun geestelijk welbevinden handelingen die gericht kunnen zijn op fysieke actie zoals deelnemen aan een sport, maar ook juist op niet-actief zijn, op ontspanning. Bij de ontspanning kan het gaan om bewust inactief zijn.

Ik heb één keer lichttherapie gedaan. Daarna moest je je ontspannen voelen. Dat voelde ik mij ook, dus op zich hielp het wel. Maar ik hoef daarvoor niet perse een uur daar te gaan liggen. Als ik thuis op de bank lig met een boek en een kopje thee, dan ontspan ik mij ook. Dus daar ga ik geen tachtig euro voor betalen.<sup>473</sup>

Voor anderen is juist bewegen een manier om tot rust te komen.

Ik neem soms mensen mee die het nodig hebben naar een strand in Noordwijk. We lopen een kilometer of vijf over het strand naar Katwijk. Na een eenvoudige lunch lopen we via de duinen terug en dat is daar zo rustig. Je kunt de stilte horen. Dat vind ik heerlijk, daar geniet ik van. Het is gewoon lekker lopen en luisteren naar die meeuwen, die golfslag. Dan kom je terug en dan ben je helemaal leeg.<sup>474</sup>

Er wordt echter vooral gesport als tegenwicht tegen de geestelijke drukte van het werk.

Het onderwijsvak is best wel druk, thuis huil ik wel eens ja, op zijn tijd, en ik probeer wel om de weegschaal in evenwicht te houden, omdat ik ook

---

471 Interview 8

472 Interview 10

473 Interview 5

474 Interview 35

privé dingen doe die ik leuk vind, waar ik dan mijn ei in kwijt kan. Ik ben bijvoorbeeld gek op sporten, dus ik sport veel.<sup>475</sup>

Sporten is een uitlaadklep ook. Gewoon met je lichaam bezig zijn. Sportief bezig zijn. Dat vind ik geweldig.<sup>476</sup>

#### ***8.4.2.5 Geestelijke praktijken***

Vijf leerkrachten in de groep op seculiere grondslag verrichten vijf verschillende geestelijke praktijken. Er is een leerkracht die zichzelf elke ochtend tien seconden aankijkt en zich afvraagt of er dingen zijn die recht gezet moeten: 'dan wil ik gewoon weten, klopt het nog?'<sup>477</sup> Een ander gaat regelmatig onder een boom zitten:

Het liefst in een bos, dat is helemaal de ideale plek. Dan voel ik mij zo ontspannen. Daar is een soort van binding die ik daar heel erg mee heb. Als je daar kunt zitten, dan voelt het alsof de vermoeidheid uit je stroomt en juist energie in je stroomt.<sup>478</sup>

Gebruiken of gewoonten uit religies liggen bij drie leerkrachten aan de basis van hun geestelijke praktijk. Ze hebben zich gedistantieerd van een gelovige achtergrond of hebben daar nooit toe behoord, maar ze hebben wel een gebruik uit een dergelijke traditie overgenomen of meegenomen.

Het enige wat ik doe is kerken bezoeken omdat ik mij daar heel prettig voel als ik daar binnen ben. Ik steek altijd een kaarsje op en ik kijk altijd rond. Ik ga dus niet naar een mis of iets dergelijks. En als ik een kaarsje aansteek dan doe ik dat meestal voor iemand. Iemand aan wie ik op dat moment denk of iemand die het moeilijk heeft.<sup>479</sup>

Mijn moeder gelooft in Maria en dan ga ik, steek ik soms met haar in een stiltekapelletje een kaarsje aan. Dan zitten wij daar samen en dat voelt heerlijk. Die rust en dat je daar samen met je moeder zit. Ik vind het heel vertederend dat ze echt in die Maria gelooft.<sup>480</sup>

---

475 Interview 10

476 Interview 79

477 Interview 2

478 Interview 74

479 Interview 28

480 Interview 35

### 8.4.2.6 *Reflexieve praktijken*

Ook in de groep op seculiere grondslag komen bij alle achttien leerkrachten reflexieve praktijken voor. In deze groep wordt er allereerst veel nagedacht over het beroepsmatige functioneren. Op diverse manieren wordt er door zeventien leerkrachten bewust gereflecteerd op onderwijs in de breedste betekenis. Dat kan gaan over de beroepskeuze op zich:

Ik heb een heel leuke schoolperiode gehad, dus misschien komt daar wel mijn passie voor het onderwijs vandaan.<sup>481</sup>

Ja, ik denk toch wel, omdat ik al heel jong wist dat ik juf wilde worden, en in het begin zag het daar niet naar uit dat het ging lukken, en nu heb ik dus wel mijn doel bereikt, en dan ben je natuurlijk dubbel gemotiveerd, denk ik.<sup>482</sup>

Ja, ik kan echt zeggen dat ik het goede heb gekozen. Ik ben ook echt zo blij met mijn baan. Mensen zeggen, hoe kan het dat je zo tevreden bent met je baan? Gewoon, omdat ik altijd al wist dat ik dit wilde worden. Nu denk ik wel eens, misschien had ik toch nog na de pabo iets anders willen doen, wel binnen het onderwijs, maar ja, toen had ik zoiets van, ik wil werken. Ik ben nu klaar, dus ik wil werken. En nu denk ik, het kan nog altijd.<sup>483</sup>

Er is ook een leerkracht die het onderwijs geweldig vindt, maar er niet opnieuw voor zou kiezen als ze het kon overdoen.<sup>484</sup>

Niet alleen de beroepskeuze is onderwerp van reflectie, er wordt ook nagedacht over de groei die is doorgemaakt als leerkracht of de groei die leerkrachten nog willen doormaken.

Wat ik heel erg van huis meegekregen heb is: vraag je dingen nou maar eens af, zet nou eens overal een vraagteken achter? Is het wel zo? Vind ik dat nou wel zo? Mag dat wel zo? Is dat nou wel in orde? In het begin van mijn carrière was het natuurlijk ook gewoon hard rennen en dingen ontdekken. Nu heb ik ook voor allerlei overwegingen meer rust in mijn bast.<sup>485</sup>

Ik wil graag de touwtjes zelf in handen hebben. Mijn beroepsidee is altijd leidend geweest. Ik wil wel graag meedenken en bepalen hoe dingen gaan. Ik

---

481 Interview 28

482 Interview 10

483 Interview 5

484 Interview 50

485 Interview 2



wil beginnen als bouwcoördinator op een grote school en als dat bevalt dan naar directeur. Ik sta heel graag voor de klas omdat ik kinderen iets wil leren en omdat ik daarin een leidende functie heb. En ik vind, kinderen zijn ook zeer kritisch naar jou en door hun leer ik ook heel veel over mijzelf. Hoe je reageert, wanneer jouw grens bereikt is. Nu ik uiteindelijk in het onderwijs zit, merk ik dat het mij meer geeft ook dan ik had verwacht, dat ik daar ook weer veel in heb geleerd wat ik van tevoren niet had kunnen bedenken. Onderwijs is mijn passie.<sup>486</sup>

De komst van de LB-functie doet leerkrachten ook nadenken over hun beroepsperspectief. Dat leidt bij één leerkracht tot de conclusie dat een LB-functie de mogelijkheid biedt om kunde en visie te ontwikkelen zonder dat je meteen in een managementfunctie zit en een andere leerkracht ziet er niet direct de meerwaarde van.

Leerkrachten denken niet alleen na over beroepskeuze of beroepsperspectief. Zoals in het voorgaande fragment al naar voren komt, denken ze ook na over de interactie met de leerlingen.

Ik vind het fijn als ze me allemaal aardig vinden en lief, maar ik heb liever dat ze zeggen: dat is een goede juf, want die kan goed uitleggen. Maar ik hoop ook wel dat alle kinderen zeggen, ze was altijd zo lief voor mij en ze hielp me zo goed. En als ik problemen had, kon ik bij haar terecht.<sup>487</sup>

Leerkrachten willen een steentje bijdragen aan de ontwikkeling van de kinderen, waarbij ook gezien wordt dat school slechts gedeeltelijk van invloed is bij de ontwikkeling van kinderen.

Ja, kijk, wat wij doen is eigenlijk een beetje gerommel in de marge. Je vindt jezelf altijd wel heel belangrijk, maar als je het in zijn geheel bekijkt, dan zijn er zoveel invloeden die ook met zo'n kind te maken hebben. Maar ik probeer wel dat ze een klein stapje meer een evenwichtig, volwaardig mens kunnen worden. Een heel klein stapje op weg naar een evenwichtig, volwaardig mens worden. Maar ik weet dat dat stapje voor ons klein is.<sup>488</sup>

Binnen deze groep seculiere leerkrachten geven twee leerkrachten aan dat het een heel proces geweest is om tot het besluit te komen de protestantse achtergrond los te laten. Dat wil nog niet zeggen dat de achterliggende waarden ook volledig losgelaten zijn.

---

486 Interview 28

487 Interview 5

488 Interview 35

Mijn schooltijd heb ik ervaren als een strenge protestants-christelijke school. Wat ik er lastig aan vond, was dat er vanuit een schuldgevoel geredeneerd werd. Zo van, jij hebt een koekje gepikt thuis en daarvoor is Jezus aan het kruis gehangen. De hele basisschoolperiode voelde ik mij daar wel heel ongemakkelijk over. Het was ook voor mijn zonden. Ik heb wel het idee dat je daar bepaalde waarden van meeneemt in netjes zijn en hoe je omgaat met anderen. Ik denk dat ik op een katholieke school, zoals hier binnen de SKBA, dat ik daar goed in mee kan draaien en dat ik wel kan overdragen wat je als team wil op het gebied van catechese, zonder dat je nou allerlei dingen moet verbergen over hoe je er zelf over denkt. Dat is toch ook wel heel plezierig. Ik vind het ook fijner dan werken op een openbare school, omdat ik het ook wel belangrijk vind om die normen en waarden en dergelijke over te dragen.<sup>489</sup>

Tot slot komt wat uitgebreider een leerkracht aan het woord die er aan twijfelt of zij in het onderwijs wil blijven. Dat is niet vanwege het lesgeven. Het is vooral vanwege al het papierwerk er omheen.

Heel vaak twijfel ik of ik in het onderwijs zal blijven. Maar ik merk wel dat ik mij bij de kinderen heel fijn voel. Ze nemen dingen aan en je leert van hun ook weer heel veel. Het is in die vorm dus een soort van uitwisseling die je bij elkaar doet. Wij zijn zelf als volwassenen zoveel vergeten en dan weten zij die dingen soms weer terug te brengen bij je. Na schooltijd heb ik het gevoel dat ik niet meer met het onderwijs bezig ben en dat is toch, denk ik, een derde van je dag. Dan ben ik alleen nog maar met papierwerk bezig. Dat is waardoor ik heel vaak twijfel of dit is wat ik wil. Zodra ik met de kinderen bezig ben en uitzoek hoe ik zo'n kind kan helpen of de groep, dan heb ik zoiets van, dit is wat ik wil doen en wat me past. Mijn passie zit er absoluut in. Mijn basis zit in het emotionele gedeelte en niet in het feitengedeelte van kunnen en weten en kennen. Van mij mag een schooldag wel tot vijf uur duren. Dan kan je tenminste wat breder met kinderen aan de slag gaan. Ik ben ook soms wel een kind in het delen van verwondering over de natuur met kinderen. Ik wil tussen de kinderen staan om dan te horen en te voelen wat ze denken en doen. Ik merk dat ik daardoor heel erg een band met die kinderen heb, waardoor je het ook veel makkelijker met ze over onderwerpen kan hebben en die kan bespreken. Ik heb niet het gevoel dat mijn gezag daardoor ondermijnd wordt.<sup>490</sup>

---

489 Interview 8

490 Interview 74

Zij verwoordt hiermee vrij scherp wat in de interviews niet altijd zo naar voren is gekomen, maar wat in zijn algemeenheid wel bij leerkrachten in alle bronnen van waarden leeft: kinderen begeleiden in hun groei is heel mooi werk, maar al dat papierwerk!

### ***8.4.3 Praktijken van spiritualiteit op ongebonden grondslag***

De driedeling in leerkrachten met een katholieke achtergrond, leerkrachten met een protestantse achtergrond en leerkrachten met een niet-confessionele achtergrond pas ik ook toe bij de begeleidingspraktijken en de reflexieve praktijken. Bij de andere vier praktijken zijn de groepen kleiner en is een verdere splitsing niet nodig om het overzicht te bewaren.

#### ***8.4.3.1 Begeleidingspraktijken***

Van de 48 leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag zijn bij twee geïnterviewden begeleidingspraktijken, in de betekenis van het meegeven van waarden aan de leerlingen, niet ter sprake gekomen. Beide leerkrachten hebben een katholieke achtergrond. De 46 overige leerkrachten willen net als de leerkrachten op confessionele grondslag en de leerkrachten op seculiere grondslag heel duidelijk hun leerlingen meer meegeven dan alleen kennis.

##### **8.4.3.1.1 Leerkrachten met een katholieke achtergrond**

De 35 ongebonden spirituelen met een katholieke achtergrond die begeleidingspraktijken verrichten, willen kinderen zelf leren nadenken, ze een goede werkhouding meegeven en ze enthousiasmeren.

Ik wil dat kinderen plezier hebben in het leren, in nieuwe dingen ontdekken, omdat eigenlijk het hele leven bestaat uit nieuwe dingen die op je pad komen en hoe je daar mee omgaat. Ik probeer ze handreikingen te geven en zichzelf daarin te leren kennen, zodat ze weer tot nieuwe dingen in staat zijn. Door dingen in een portfolio te stoppen, worden ze gestimuleerd om nog eens na te denken en te evalueren over wat ze gedaan hebben. Hoe vond ik dat het ging? Dus niet alleen doelgericht, maar ook het proces bekijken. Vond ik het leuk of kostte dit heel veel moeite? (...) Maar dat ze het zelf in de hand hebben, vind ik goed, omdat er in deze maatschappij toch ook heel veel geëist wordt, ook van je zelfstandigheid, en dat je toch je eigen zaakjes goed geregeld moet hebben. Daarin probeer ik handreikingen te geven, over hoe ze dat het beste kunnen doen. Maar samen leuke dingen doen en goed kunnen praten over wereldzaken vind ik ook interessant en belangrijk. We hebben ook eens in de week wat ik een soort mentoruurte noem. Dan hebben we een kringgesprek en dan gaat het over de dingen die hier in de klas gebeuren. Ook wel de werkhouding, daar kunnen ook wel heel praktische dingen bij zijn.

Wat vinden ze dat goed gaat en waar zouden we samen nog op kunnen letten. Die reflectie vind ik ook wel heel belangrijk. Ik vind het belangrijk dat ze begrijpen waarom iemand zo reageert.<sup>491</sup>

Kinderen leren zich te verplaatsen in de ander en leren nadenken over hun eigen gedrag komt in diverse bewoordingen terug:

Als kinderen opgroeien tot volwassenen die oog hebben voor een ander zonder zichzelf uit het oog te verliezen, maar vooral ook oog hebben voor de ander, en daarvoor openstaan en klaar staan, dan denk ik dat we een maatschappij gaan krijgen die voor iedereen goed leefbaar is. En daar moet je hier mee beginnen. Ik zie dit terug in hoe we omgaan met pestgedrag. Daar zijn we heel alert op.<sup>492</sup>

We zijn ook erg gericht op respect en op dat stukje van: kijk nu eens naar jezelf. Hoe gedraag jij je? Hoeveel invloed oefen jij daar op uit? De koppeling maken naar de hedendaagse situaties. Ik denk dat je het voor de wereld niet kan veranderen, maar ik geloof er nog steeds in dat het kleinschalig wel lukt.<sup>493</sup>

Leerkrachten willen leerlingen leren goed met elkaar om te gaan, maar ook goed met volwassenen. Daar wordt in gesprekken veel tijd aan besteed. Dat dit niet altijd gemakkelijk is, illustreert het volgende voorbeeld:

Laatst was er een meisje en dat stond op de gang te spelen. Een heel klein meisje, net groep vijf. De schoonmaakster komt langs en dat meisje pakt een schepje en gooit het zand zo op de grond voor de schoonmaakster. Nou, dat soort dingen! Daar kan ik mij zo boos over maken! Ik vind gewoon dat kinderen wel moeten leren, hoe ga je met elkaar om in beleefd zijn. Hoe stel je een vraag? Wat doe je wel en wat doe je niet? En dat is echt een strijd in deze groep.<sup>494</sup>

De begeleidingspraktijken zijn gericht op gelukkig worden met de kwaliteiten die je hebt, onafhankelijk van het niveau of de richting en daar verantwoordelijkheid voor nemen. Daarvoor is het belangrijk dat een kind lekker in haar of zijn vel zit.

---

<sup>491</sup> Interview 6

<sup>492</sup> Interview 15

<sup>493</sup> Interview 17

<sup>494</sup> Interview 66

Als een kind zich maar eerst lekker in zijn vel voelt zitten, dan komt de rest ook wel. Dat moet echt het uitgangspunt zijn.<sup>495</sup>

Veel van de begeleidingspraktijken van leerkrachten is gericht op een werkbare klassensituatie, waarvan tegelijk ook de waarde wordt ingezien voor het verdere leven. Zoals een leerkracht het verwoordt: 'Ik zeg wel eens tegen de kinderen: je woont niet op een onbewoond eiland. We zitten hier met elkaar dus we moeten het hier met elkaar doen'.<sup>496</sup> Maar de gesprekken gaan ook over levensvragen die een stapje dieper gaan. Kun je ook gelukkig worden als je moeder is overleden? Hoe ga je om met verschillende meningen rond het scheppingsverhaal en de evolutietheorie?

En ook moeilijke onderwerpen uit de actualiteit worden niet uit de weg gegaan:

Maar dat vind ik wel belangrijk dat je het ook over problemen in de wereld hebt. Dus vandaag hadden we het een hele tijd over wat er met prins Friso gebeurd is. Daar heb je dan ook allemaal een beetje gegiechel over. Maar wat betekent het nou eigenlijk, niet wakker worden? En dan merk je toch wel weer dat kinderen denken van, hé ja, zo had ik er nog niet over nagedacht. Ja, dat vind ik interessant. Ik vind dit soort discussies altijd de kers op de taart. Dat vind ik het mooie van onderwijs, hoe kinderen daarover na kunnen denken. Ik ben ook absoluut niet bang voor een onderwerp, zoals bijvoorbeeld: hoe sta je tegenover euthanasie? Ik vind het niet eng om het daarover te hebben met de kinderen. Het is niet gek als jij vindt dat het niet kan of dat jij vindt dat het wel kan. Maar ik denk ook wel dat je een sfeer moet hebben in de klas van, nu hebben we het een tijd daarover gehad en nu gaan we weer aan het werk. En daar zijn kinderen ook heel flexibel in. Nou de knop om en we gaan weer rekenen. Dan heb je inderdaad wel eens, dat je wel eens even iets moet verschuiven naar de volgende dag, maar dat houdt je natuurlijk ook in de gaten.<sup>497</sup>

Met hun begeleidingspraktijken hopen leerkrachten te bereiken dat hun leerlingen goed leren omgaan met zichzelf en anderen, een goede werkhouding ontwikkelen, nadenken over diepere dingen van het leven, kortom:

Ik hoop dat de kinderen hier iets meekrijgen waardoor ze steviger in het leven staan.<sup>498</sup>

---

495 Interview 49

496 Interview 24

497 Interview 63

498 Interview 44

De bedoeling hiervan is dat ze mondig worden en met elkaar leren praten over verschillen in meningen en reacties en een basis van vertrouwen hebben.

Maar je wil kinderen toch ook iets meegeven dat ze later als mens, en dat is bij de kleintjes nog heel eenvoudig maar daar leg je toch wel de basis, de basis van vertrouwen hebben. Weten dat je op iemand terug kan vallen. Weten dat je fouten weer goed kunt maken. Dat je dingen met elkaar op kunt lossen. En dat als iemand verdriet heeft, dat je kunt troosten en dat heel jonge kinderen daar al enorm veel in kunnen betekenen. Ik vind dat dat vaak onderschat wordt. Als je met elkaar in een groep zo'n sfeer neer kunt zetten, van vertrouwen, van zorg voor elkaar, terug kunnen vallen op elkaar, dingen op kunnen lossen met elkaar, dan geef je iets mee aan een kind. En dat is, naast alle dingen die je ze moet leren, wel een heel belangrijk onderdeel van het onderwijs.<sup>499</sup>

#### **8.4.3.1.2 Leerkrachten met een protestantse achtergrond**

Ook bij de zes leerkrachten op ongebonden grondslag met een protestantse achtergrond bestaan hun begeleidingspraktijken voor een groot deel uit praten met de kinderen, individueel of klassikaal. En ook nu weer is je verplaatsen in de ander, een ander helpen en komen tot zelfreflectie belangrijk. Die gesprekken kunnen soms ongepland verder reiken dan wat direct beoogd wordt:

Je bent de leider van de groep en dat is ook afstemmen. Het gaat verder dan alleen het aardse of wat je elkaar kunt zeggen. Soms heb je momenten van verbinding of van verwondering. Die kun je bijna niet creëren, die ontstaan. En die zijn, denk ik, heel waardevol voor mensen in hun ontwikkeling, voor kinderen. En dat je dat ook mag benoemen. Kinderen soms dingen benoemen, die ook het aardse ontstijgen. Dat gaat over intuïtie of over verbondenheid of over een soort kracht die groter is dan jij.<sup>500</sup>

Jezelf ontwikkelen, ongeacht de talenten die je wel of niet hebt, en zelfredzaam zijn, wordt ook genoemd:

Ik leer ze dat ze ook zelf eens oplossingen verzinnen. Deze tijd is een tijd van, wij bedenken en wij vermaken de kinderen. En als het saai is, is het negatief. Maar als de kinderen hier zeggen: ik vind het saai, dan zeg ik: goed zo! Je mag papier pakken, je mag potloden pakken, je mag een boek pakken en je mag eens gaan kijken hoe je het dan kan veranderen zodat het niet saai is. Ook dat

---

499 Interview 76

500 Interview 37

moet je leren. Als mens. Je moet ook leren om alleen te kunnen zijn, zonder dat je altijd een ander, met een leesboek of wat dan ook, nodig hebt. Dat je ook alleen kunt zijn. Dat je dan goed weet wat je kan en wat je niet kan. Wat je wil en wat je niet wil. Dat is fantastisch.<sup>501</sup>

Dit is een duidelijke tegenstem tegen leerkrachten, die zeggen dat kinderen het vooral leuk moeten vinden op school. Deze leerkrachten komen in alle bronnen van waarden voor.

#### **8.4.3.1.3 Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben**

Tot slot de vijf leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag met een niet-confessionele achtergrond. Deze vijf leerkrachten willen dat kinderen opgroeien tot mensen die zich kunnen verplaatsen in de ander, naar elkaar kunnen luisteren, elkaar kunnen helpen en leren zelf verantwoordelijkheid te nemen:

Ik vind dat je net zo goed moet leren hoe je voor jezelf moet opkomen als dat je weet hoe je een rekensom moet maken. Want uiteindelijk levert dat je meer op, vind ik. (...) Ik vind ook niet dat wij als volwassenen of als leerkrachten altijd maar verantwoordelijk moeten zijn voor iets wat jij leuk vindt. Dat moet jij doen.<sup>502</sup>

Als ik een basis kan leggen dat kinderen tenminste vriendschappelijk met elkaar omgaan en elkaar ook eerlijk hun mening kunnen zeggen en ook rekening houden met elkaar, dat vind ik het allerbelangrijkste, dan hoop ik dat ze daar in het latere leven ook iets mee kunnen doen. Dat is eigenlijk mijn doel. De vaardigheden moeten ze natuurlijk ook kennen, maar het sociale aspect vind ik zo belangrijk. Die basis leg je elke dag weer! Elke dag weer. Die kleine kinderen zijn natuurlijk nog heel vluchtig. Het zijn parallelspeelers, heel ik gericht. En elke dag ben je daar weer mee aan het werk, hoe gaan mensen met elkaar om? Hij duwt mij. Ik mag niet meespelen. Je bent er altijd mee bezig.<sup>503</sup>

Dat een leerkracht hier voortdurend mee bezig is, overstijgt ook in de groep op ongebonden spirituele grondslag dat het vooral ten behoeve van het gemeenschapsgebeuren in de klas gebeurt. Leerkrachten willen kinderen waarden meegeven voor het leven:

---

501 Interview 68

502 Interview 65

503 Interview 72

Ik vind het belangrijk om een kind mee te geven: ook jij bent belangrijk. En elke dag is belangrijk. Wat je vandaag doet, is ook belangrijk. Dat benoem ik soms ook heel bewust met de kinderen. Wat heb je vandaag gedaan? Wat vond je leuk en wat vond je minder leuk? Wat heb je geleerd? Heb je iets voor een ander gedaan? Heb je iemand anders misschien vandaag een complimentje gegeven? Ook zo jong kan dat al. Ik wil eigenlijk mooie mensen maken. Dat vind ik eigenlijk het doel van een school. We maken mooie mensen. Of: we halen al het mooie uit de mens.<sup>504</sup>

#### **8.4.3.2 Creatieve praktijken**

Creatieve praktijken, dat wil zeggen het verrichten van creatieve handelingen vanuit een attitude die het gericht zijn op prestaties overstijgt, is bij acht leerkrachten in de rubriek ongebonden spirituele grondslag naar voren gekomen. Vier leerkrachten hebben een katholieke achtergrond en vier leerkrachten een protestantse achtergrond. Het maken van of het luisteren naar muziek is voor drie leerkrachten met een katholieke en voor drie leerkrachten met een protestantse achtergrond een bron van rust, kracht en energie:

Ik mag graag van kunst genieten en van muziek. Dat heb je nodig, dat heb je echt nodig. Je kan wel zonder, maar als het leven heel oppervlakkig wordt, dan wordt het leeg. Ik denk dat die leegte je grootste bedreiging is. Als mens. In die leegte raak je ook een beetje voor jezelf misschien wel de weg kwijt. Leegte kan... Het biedt niks. Als je te veel in die leegte terechtkomt, dan ja.... niets.<sup>505</sup>

Muziek kan ontspanning bieden, zowel het zelf spelen als het luisteren naar muziek:

Muziek betekent ontspanning voor me. Zowel het zelf spelen als het luisteren.<sup>506</sup>

Daarnaast zijn er nog twee leerkrachten voor wie andere creatieve praktijken belangrijk zijn. De een krijgt energie van handvaardige creativiteit en voor de ander zit het in creatief zijn met woorden: 'Dingen goed kunnen verwoorden, daar ben ik wel echt gepassioneerd over'.<sup>507</sup>

---

504 Interview 62

505 Interview 68

506 Interview 75

507 Interview 67



### 8.4.3.3 *Deugdenpraktijken*

Bij 21 leerkrachten komt uit het interview naar voren dat zij vanuit een waarde op een bepaalde manier handelen, binnen of buiten de schoolpraktijk. Hiervan hebben achttien leerkrachten een katholieke achtergrond, twee een protestantse achtergrond en één leerkracht een niet-confessionele achtergrond. De leerkracht met een niet-confessionele achtergrond vertelt dat ze hulp biedt aan een paar mensen in haar omgeving die dat nodig hebben en dat ze daar kracht uit haalt. Van de twee leerkrachten met een protestantse achtergrond vindt één leerkracht een op een contact maken met elk kind in haar groep heel belangrijk en ze probeert dat dagelijks te doen. De andere leerkracht vindt de uniciteit van ieder mens van grote waarde en wil kinderen geloof in zichzelf meegeven:

Mijn allergrootste drive is: iedereen is uniek. Dat betekent dat ik iedereen respecteer en dat ik uitga van eigen verantwoordelijkheid, dat ik uitga van groei en groeiwil bij iedereen. Passie vind ik heel belangrijk. Dat je passie mag laten zien, dat wil ik zelf ook graag. Als ik dagen heb dat ik helemaal in mijn passie heb gewerkt, dan ga ik vol energie naar huis. Dat zoek ik zelf ook altijd weer op. En dat ik kinderen mee kan geven: geloof in jezelf! Je hebt allemaal een talent en daar mag je wat mee doen. En de een is niet beter dan de ander. Ik ben gewoon nieuwsgierig naar wie jij bent en naar wat jij goed kunt.<sup>508</sup>

De leerkrachten met een katholieke achtergrond geven eenzelfde beeld. Enerzijds komt uit de verhalen van de leerkrachten naar voren dat in hun leven bepaalde waarden dragend zijn voor hoe ze zelf handelen. Een leerkracht die het belangrijk vindt om iets voor een ander te doen zonder daar meteen iets voor terug te vragen, brengt deze houding ook mee naar haar werk. Een ander geeft aan dat hoewel je eigenlijk nooit tijd daarvoor hebt, het toch belangrijk is om tijd vrij te maken om op kraamvisite te gaan bij ouders van leerlingen. Iemand die open staan voor een ander als grote basiswaarde ziet, probeert niet te oordelen en veroordelen, hoe moeilijk dat soms ook is. Voor drie leerkrachten was rond een overlijden zorg geven aan wie op dat moment zorg nodig had en saamhorigheid in het gezin belangrijk en die hebben zich daar ook helemaal voor ingezet. Voor een van die drie leerkrachten heeft dat te maken met haar katholieke opvoeding: 'Katholiek zijn geeft je een soort opdracht mee van hoe je in het leven moet staan'.<sup>509</sup> Er is een leerkracht die zegt: ik heb principes waar ik mij prettig bij voel en daar probeer ik naar te

---

<sup>508</sup> Interview 37

<sup>509</sup> Interview 76

leven. Voor weer een ander is humaan zijn iets wat ze zichzelf oplegt; je laat bijvoorbeeld een hotelkamer netjes achter uit respect voor degene die de kamer moet opruimen. Iemand vindt het belangrijk dat kinderen leren dat ze niet zomaar op deze aardbol rondlopen en ziet het als kleine pareltjes als bereikt is dat kinderen niet meteen primair reageren en leren dat ze goed moeten zijn voor elkaar. Een leerkracht heeft helemaal niets met de wegwerpmaatschappij, trekt dat door naar een kind dat uit de boot dreigt te vallen en weet dat kind met duidelijke richtlijnen in het reguliere onderwijs te houden.

Anderzijds geven leerkrachten aan dat wat ze zelf van waarde vinden zo belangrijk is dat zij dat ook op de kinderen willen overdragen. Is verwondering een belangrijke waarde, dan wordt er alles aan gedaan dat kinderen zich leren verwonderen. Is een leerkracht perfectionistisch en eist zij veel van zichzelf dan is zij ook vooral taakgericht met de kinderen bezig. Is vertrouwen een belangrijke waarde, dan wordt er alles aan gedaan om te zorgen dat de kinderen vertrouwen in de leerkracht krijgen. Zijn eerlijkheid en enthousiasme waarden die als noodzakelijk gezien worden, dan worden er gesprekken gehouden rond bijvoorbeeld eerlijkheid en probeert een leerkracht dit zelf voor te leven. Als een veilige omgeving als basisvoorwaarde gezien wordt voor kinderen om zich te kunnen ontplooiën, dan worden kinderen positief benaderd en krijgen ze de ruimte om dingen uit te proberen. Als cultuur als iets belangrijks gezien wordt, wordt een theaterproductie de school in gehaald zodat kinderen daar kennis mee maken.

Eén leerkracht geeft duidelijk aan dat haar handelen vanuit geloof bepaald wordt:

God is voor mij een levenswijze en staat voor hoe je met elkaar omgaat. Daar haal ik de kracht uit om er iets van te maken en om mijzelf doelen te stellen.<sup>510</sup>

#### **8.4.3.4 Fysieke praktijken**

Achttien leerkrachten in de groep op ongebonden spirituele grondslag verrichten lichamelijke handelingen die niet op prestaties gericht zijn, maar die het geestelijk en lichamelijk welzijn bevorderen. Hiervan hebben vijftien leerkrachten een katholieke achtergrond, twee leerkrachten een protestantse achtergrond en één leerkracht een niet-confessionele achtergrond. De fysieke handelingen die verricht worden, zijn diverse vormen van sport, al dan niet in een sportschool. De lichamelijke inspanning geeft ontspanning, is een uitlaatklep, geeft rust, maakt het hoofd leeg, geeft een gevoel van vrijheid, brengt op nieuwe ideeën, geeft nieuwe energie en is iets waar je kracht uit haalt.

---

510 Interview 6

Ik sport altijd nog en als je sport, dan maak je jezelf lichamelijk moe en dat betekent dat je geest weer ruim is in je. Dan maak je even alles los en dat geeft weer ruimte, dus dan ben je weer fris om helder te denken. Je bent er even uitgestapt als het ware en dat geeft energie.<sup>511</sup>

Er is geen onderscheid in beleving tussen de drie subcategorieën katholieke achtergrond, protestantse achtergrond en niet-confessionele achtergrond.

#### ***8.4.3.5 Geestelijke praktijken***

Bij geestelijke praktijken gaat het om zaken als bidden, naar de mis gaan, meditatie of niet lichamelijke oefeningen. Ook hier focus ik vooral op de geestelijke praktijken in het persoonlijke leven van een leerkracht, omdat de gerichtheid op de kinderen meer een begeleidingspraktijk is. Een leerkracht met een katholieke achtergrond geeft bijvoorbeeld aan dat kinderen formuliergebeden leren of dat de dag met een overpeinzing beginnen bij een katholieke school hoort.

Ik ben echt geen heilig boontje, maar ik vind bidden iets essentieels in een katholieke school. Ik vind dat op een katholieke school, en hoe je dat noemt en hoe je dat inricht zal mij een zorg zijn, er een moment van overpeinzing is om de dag te beginnen. En bidden is voor mij, even los van het reguliere gebed, stilstaan bij. Je maakt een kruisteken uit respect, we zijn een katholieke school, en dat is om aan te geven dat we gaan bidden. Het is ook een rustmoment en het is even stilstaan bij of het nou Libië of Egypte is of bij iemands opa die is overleden, dat maakt mij niet uit.<sup>512</sup>

Van de 27 leerkrachten op ongebonden grondslag die geestelijke praktijken verrichten, hebben 23 leerkrachten een katholieke achtergrond, twee een protestantse achtergrond en twee een niet-confessionele achtergrond.

Zeven leerkrachten met een katholieke achtergrond en één met een niet-confessionele achtergrond vertellen dat ze als ze in een kerk komen altijd een kaarsje aan zullen steken. Veelal is dat tijdens vakanties. Bij dat aansteken van een kaarsje wordt ook specifiek aan iemand of aan een bepaalde situatie gedacht.

---

511 Interview 18

512 Interview 1

En als ik in het buitenland ben vind ik het altijd sowieso fijn om een kerk in te gaan en ook altijd toch even dat kaarsje op te steken voor de overledenen en daar even bij stil te staan, die en die zijn er niet meer. Of die heeft dat meegemaakt, dat was ook triest.<sup>513</sup>

Een kaarsje aansteken wordt gezien als een moment van bezinning. Daarnaast geven twee leerkrachten met een katholieke achtergrond aan in de klas met de kinderen een kaarsje aan te steken als er een opa of oma is overleden.

Als er iemand doodgaat, een opa of een oma of wat dan ook, dan zal ik in de klas altijd even een kaarsje branden en die zet ik dan op tafel neer.<sup>514</sup>

Deze leerkracht is iemand die regelmatig mediteert.

Ik mediteer regelmatig door gewoon in stilte voor mijzelf de dingen weer op een rijtje te krijgen. Ik mediteer om dichterbij mijn gevoel te komen. Ik denk dat je ook zelf heel veel weet en zelf voelt.<sup>515</sup>

Er zijn nog vier leerkrachten met een katholieke achtergrond die aangeven dat ze regelmatig mediteren. Een leerkracht met een niet-confessionele achtergrond zegt dat ze mediteren professioneel geleerd heeft.

Ik mediteer bijvoorbeeld ook. Dat heb ik heel professioneel geleerd. Je krijgt een mantra aangeleerd en dan kan je in je onderbewustzijn zakken. Dat kan echt. Dat voel je ook aan je aura en dan word je heel rustig. Dan zit je dus in trance, en dan met andere gedachten dan de dagelijkse. Of het is helemaal stil. Helemaal stil! Alsof je helemaal weg bent geweest als het ware. Ik heb dit heel veel gedaan en nu doe ik het wanneer het uitkomt. Soms op zondag, 's ochtends als ik wakker ben geworden, eventjes twintig minuutjes. Daarna voel je je weer lekker.<sup>516</sup>

Ze onderscheidt dit van bidden, dat ze ook doet:

Als ik een beetje in paniek raak, dan ga ik wel een soort gebedje doen. Niet het gebedje van Onze Vader, maar gewoon van: help! Ik praat dan, zeg maar, in de ruimte.<sup>517</sup>

---

513 Interview 20

514 Interview 22

515 Interview 22

516 Interview 18

517 Interview 18

Er zijn meer leerkrachten die aangeven regelmatig te bidden.

Er is wel iets, in wat voor vorm dan ook, waar je eens te rade kunt gaan. En dan niet dat je antwoord krijgt, maar je moet af en toe in gesprek met jezelf gaan. Je moet even denken van, hoe zit het met al die dingen? En dat er ook iets is waar je steun kan vinden. Waar je op sommige momenten ook wel iets aan kunt hebben.<sup>518</sup>

Het kan gaan om een gebedje bij het aansteken van een kaarsje, bidden voor het eten, bidden dat als een soort meditatie gezien wordt, bidden dat het goed mag komen met een ziek iemand, bidden op momenten dat het niet goed gaat in iemands leven, God vragen of het goed mag komen aan het begin van een moeilijke dag en het stil maken in jezelf in een kerk zijn de omschrijvingen die leerkrachten geven. Het zijn vooral momenten van bezinning, waarbij het niet altijd duidelijk is tot wie of wat leerkrachten zich richten.

Soms betrap ik mij er op, en of dat echt bidden is dat weet ik niet, maar dat ik er even bij stil sta of wat dan ook, maar dat ik het wel belangrijk vind om op bepaalde momenten even extra aandacht te hebben voor hoe goed het nu is en wat ik nu heb. Afgelopen zomer ben ik op trektocht geweest en dan zoek ik ook de verstillings. Dan ga ik op een gegeven moment ergens alleen op een bergtop zitten, lekker rustig, en laat mij dan maar een uurtje zitten. Dat is ook goed. Ik weet wel, dat ik af en toe denk van, tegen wie weet ik niet, het is fijn dat het zo gelopen is. Of dat ik denk, laat dat alsjeblieft niet gebeuren. Maar tegen wie of wat, dat weet ik niet.<sup>519</sup>

Een leerkracht met een niet-confessionele achtergrond zegt dat ze zich 'helemaal een slag in de rondte' bidt als iets niet helemaal goed gaat. Ze richt zich dan tot haar innerlijk, dat geeft rust en die rust noemt ze haar stukje God.<sup>520</sup>

Ook voor leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag kan het kerkgebouw of een viering iets toevoegen aan hun leven. Zoals hierboven al genoemd is, is een kerkgebouw een plaats waar leerkrachten graag naar toe gaan om een kaarsje aan te steken. Daarnaast wordt het kerkgebouw ervaren als een ruimte waar je tot rust kunt komen. Er is ook waardering voor het gemeenschapsgevoel dat ervaren wordt bij bijvoorbeeld een uitvaart.

---

518 Interview 76

519 Interview 66

520 Interview 72

Als er een dienst is, meestal met een uitvaart of met een bruiloft, dan ga ik wel als het even kan. Dat vind ik wel mooi, een mooie dienst. Dat samen delen, dat vind ik belangrijk, dat spreekt mij aan.<sup>521</sup>

Wat ik gewoon heel mooi vind, is een kerkdienst bij een uitvaart. Dat geeft meer gemeenschapsgevoel. Ik kan niet zozeer beschrijven wat het met me doet, maar het doet wel iets. Het doet gewoon iets. Er zit een proces in, in zo'n dienst.<sup>522</sup>

Een leerkracht met een protestantse achtergrond die geen diensten meer bijwoont, maar wel af en toe een kerk binnenloopt zegt.

Dat kan ik nog hebben, in een kerk bijvoorbeeld en dat hoeft niet eens een bepaalde kerk te zijn, dat je ineens door iets getroffen wordt, door de stilte of misschien door de geur, waardoor je stil wordt.<sup>523</sup>

Dit lijkt een beetje op wat een leerkracht met een katholieke achtergrond vertelt.

Maar als ik ergens in een stad ben, dan vind ik het ook altijd leuk om een kerk binnen te lopen, qua architectuur, maar ik vind het ook fijn om heel even te gaan zitten. Een soort tot rust komen. Een beetje zen. Dan heb ik het over een paar minuten, vijf minuten of zo. Mediteren is een groot woord. Even kijken, even niks. Maar daardoor zie ik toch wel de waarde van kerkgebouwen, dat je dan ook even kan zitten.<sup>524</sup>

Vijf leerkrachten met een katholieke achtergrond geven aan wel eens met Kerst naar een viering te gaan en twee ook af en toe met Pasen.

Tot slot is er een leerkracht die met een duidelijke intentie met wierook door haar huis loopt. Dit is geen fysieke praktijk omdat het niet om het lopen gaat, maar om de zuivering.

Ik zuiver thuis elke week trouw mijn huis met stokjes van wierook.<sup>525</sup>

---

521 Interview 6

522 Interview 46

523 Interview 37

524 Interview 45

525 Interview 47

#### **8.4.3.6 Reflexieve praktijken**

Als laatste reflecteren 43 van de 48 leerkrachten op ongebonden grondslag bewust op het doen en laten. Hiervan hebben 33 leerkrachten een katholieke achtergrond, zes een protestantse achtergrond en vier een niet-confessionele achtergrond.

##### **8.4.3.6.1 Leerkrachten met een katholieke achtergrond**

Binnen deze groep van 33 leerkrachten met een katholieke achtergrond wordt er gereflecteerd over wat geloof nog voor betekenis heeft in hun leven, wordt er nagedacht over hun functioneren als leerkracht en meer over het leven in algemene zin. Er zijn leerkrachten die in het interview één van deze onderwerpen ter sprake brengen, maar er zijn ook leerkrachten die aangeven dat zij over meer onderwerpen bewust nadenken. Er zit dus overlap in de volgende items.

Negen leerkrachten vertellen iets over hun worstelingen met geloofszaken, vaak in relatie tot zingevingsvragen. Ze hebben een katholiek gelovige opvoeding gehad, vinden dat het katholieke geloof verouderd is en niet met zijn tijd meegaat en ze zijn uitspraken, regels en gedragingen van kerkelijke leiders in vraag gaan stellen:

Ik ben heel erg rooms opgevoed, maar ik ben daarna toch vanuit mijzelf, toen ik dat allemaal zo hoorde, op zoek gegaan, in de zin van: is dit allemaal wel zo? Vind ik dat wel zo? Hoe voed ik mijn kinderen dan op? En hoe ga ik verder? Nou, dat was een heel proces en dat is nog niet klaar.<sup>526</sup>

Ze kunnen veelal niet uit de voeten met de letterlijke uitleg die ze gekregen hebben en komen tot de conclusie dat het in het leven draait om waarden en normen en dat het een persoonlijke aangelegenheid is iets van het leven te maken.

Iedereen heeft een stukje God in zich en het is onze taak om dat er goed uit te halen, binnen wat in jouw mogelijkheden ligt.<sup>527</sup>

Ik denk dat ieder gezin zijn eigen draai ook wel aan het geloof geeft. Vind ik persoonlijk.<sup>528</sup>

---

526 Interview 1

527 Interview 9

528 Interview 16

Dit alles leidt tot een bewust reflecteren over de vraag of er al dan niet afstand genomen moet worden van het kerkelijk gebeuren:

Ik ben katholiek opgevoed, gedoopt en alles en nog een soort enthousiast katholiek geweest ook. Maar ik neig er nu naar om mijzelf uit te laten schrijven, omdat ik steeds meer moeite heb met hoe de kerk zich opstelt in allerlei zaken. De paus, de bisschoppen en nu die nieuwe kardinaal weer. Dan denk ik, hoe is het in godsnaam mogelijk, dat zo eentje er zoveel te vertellen gaat krijgen. Maar goed, de kerk blijkt toch steeds meer een instituut te zijn waarin ik mij zelf niet in vertegenwoordigd voel, laat ik het zo zeggen.<sup>529</sup>

Maar dat er geworsteld wordt met leer, regels en ambtsdragers wil nog niet zeggen dat daarmee ook alles van de katholieke leer overboord gegooid wordt. Het appèl dat van geloof uitgaat, blijft veelal.

Geloof is voor mij meer iets van een doel in het leven hebben. Op *die* manier ga je met elkaar om.<sup>530</sup>

Het belangrijkste is, dat ik denk, dat het dadelijk niet is afgelopen, dat er toch nog iets verder is, iets meer is. En dat is soms ook een deel van de motivatie om dingen te doen. Je moet hier wat van maken, je moet verantwoordelijk zijn voor datgene wat je hier doet. En dat moet de moeite waard zijn. En ik denk dat dat ook te maken heeft met het idee van, wat doe ik hier, waarvoor ben ik er? Het moet voor mij de moeite waard zijn en daar horen anderen bij. Dus daar moet je iets voor kunnen betekenen. Ja. Daar moet je je maar voor inzetten. Ja. Dat is eigenlijk de motivatie. En dan denk ik niet dat ik het dadelijk moet verantwoorden of zo, dat geloof ik niet, maar ik moet het nu kunnen verantwoorden. Nu moet ik mijn daden en mijn handelen en hoe ik ben, dat moet ik voor mijzelf nu kunnen verantwoorden. En daar moet ik achter kunnen staan. Ja. Dat maakt het voor mij de moeite waard. En bij dat verantwoorden, daar hoort de ander. Ik geloof niet in het feit, dat ik dat alleen doe en kan.<sup>531</sup>

Veertien leerkrachten geven in het interview aan dat zij bewust reflecteren of bewust gereflecteerd hebben op hun functioneren als leerkracht. Dat kan heel direct over het werken met de kinderen gaan.

---

529 Interview 48

530 Interview 46

531 Interview 27



Ik ben wel heel erg een leerkracht, die heel goed naar kinderen kijkt, veel een op een contactjes heeft met kinderen. Ik wil altijd wel graag dingen van kinderen weten. En niet zozeer dat ik ze uithoor, maar ik vind het leuk om te weten of ze op een sport zitten. En ja, ik vind het sociale stukje wel heel erg belangrijk. En mijn stokpaardje is als kinderen lekker in hun vel zitten, dan durven ze ook gewoon veel meer. En ik kijk altijd maar naar mijzelf. Als ik ergens ben waar ik mij niet op mijn gemak voel, dan houd ik ook mijn mond. En dat is bij kinderen natuurlijk precies hetzelfde. Dus ja, ik houd erg van de harmonie, zeg maar.<sup>532</sup>

Reflecteren over het functioneren als leerkracht kan, zoals in bovenstaand fragment, gaan over wie je zelf bent, maar ook over het belang van goed kunnen samenwerken met collega's.

Ik weet hoe ik zelf in elkaar zit, en daar valt niet altijd mijn winst uit te halen, misschien wellicht wat betreft tijd en efficiency, maar niet als groei van jezelf, of als aanvulling. Maar ik denk, we hebben best wat verschillende types binnen ons team en ik vind het dan ook leuk om met verschillende mensen samen te werken en daarmee aan de slag te gaan. Ik ben nog vrij jong, dus er zijn nog leerkrachten waar ik heel veel van kan leren op gebied van deskundigheid en van de ervaring die zij hebben.<sup>533</sup>

Door zes leerkrachten wordt nagedacht over het effect van ervaren werkdruk op hun persoonlijke leven en hun functioneren als leerkracht. Het probleem zit niet in het lesgeven op zich, maar in alles wat erbij komt buiten het lesgeven om. Zoals een leerkracht zegt: 'Tussen 08.45 en 15.00 uur heb ik absoluut geen probleem'.<sup>534</sup> Voor een ander is het frustrerend dat het werk nooit af is, iemand heeft reizen in de zomer echt nodig om weer tot rust te komen en de combinatie parttime werken en de niet lesgebonden taken wordt als zwaar gezien.

'Er wordt heel veel van je verwacht buiten het lesgeven om, dat je af en toe denkt van: nou jongens, ik heb een parttime baan, maar ik ben wel veel voor school bezig.'<sup>535</sup>

---

532 Interview 61

533 Interview 6

534 Interview 57

535 Interview 41

Zoals een andere leerkracht het verwoordt: ‘Kijk, ik vind werk hartstikke leuk om te doen, maar het is en blijft voor mij werk en het is niet mijn hobby.’<sup>536</sup> De werkdruk leidt er soms toe dat een leerkracht zich af en toe afvraagt of zij hier nog wel zin in heeft.

Leerkrachten denken ook bewust na over de reden waarom ze ooit voor dit werk gekozen hebben: ze willen graag met mensen bezig zijn. Het is het sociale in het werk dat aantrekt.

Ik wil in het onderwijs in elk geval voor mijzelf natuurlijk een leuke baan. Lekker met mensen en met kinderen bezig. Niet dat je achter een computer zit, en dan ga je 's avonds weer naar huis. Dan heb je misschien wel heel veel mensen gesproken via de mail, maar niet letterlijk, persoonlijk. Dus het onderwijs is leuk omdat je echt met mensen bezig bent. Persoonlijk.<sup>537</sup>

Tot slot komt in de interviews naar voren dat leerkrachten buiten hun functioneren als leerkracht bewust reflecteren op een mogelijke toekomst en op wie ze zelf zijn.

Ik heb het zelf altijd heel erg nodig gehad om dingen op mijn eigen manier te doen, om anders te denken en niet in bepaalde patronen te hoeven denken, maar net anders.<sup>538</sup>

#### **8.4.3.6.2 Leerkrachten met een protestantse achtergrond**

Bij alle zes de leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag met een protestantse achtergrond komen reflexieve praktijken voor. Drie leerkrachten denken na over hun functioneren als leerkracht. Eén leerkracht heeft heel bewust gekozen voor de onderbouw en de andere twee vertellen dat zij iets willen betekenen in het leven van de kinderen. Ze denken daar over na en willen zorgvuldig met de kinderen omgaan. Dan is er een leerkracht die heel bewust voor katholiek onderwijs heeft gekozen.

Dit is mijn tweede katholieke school en het was een bewuste keuze om uit die p.c. achtergrond te stappen. Ik liep tegen dingen aan, waarvan ik dacht: nou ja, hier kan ik niets mee. Hier kan ik niet mee om gaan. De sociale controle was eigenlijk zo groot. (...) Ik kon daar op een gegeven moment niet meer zo goed mee omgaan. En dat zal bij die christelijk scholen ondertussen ook wel veranderd zijn. (...) Ik merkte toen ik op die katholieke school ging werken,

---

<sup>536</sup> Interview 39

<sup>537</sup> Interview 73

<sup>538</sup> Interview 4

dat ik dacht, hé, dit is voor mij een verademing. Hier kan ik mijzelf zijn en hier word ik niet in een keurslijf gestopt.<sup>539</sup>

Er wordt ook nagedacht over wie ze zelf zijn.

Ik durf heel goed keuzes te maken. Ik geloof ook niet dat ik op mijn beste ben als ik tachtig uur per week werk of zo. Vijftig uur is meer dan genoeg per week. Soms is het wat meer en soms is het wat minder. Het is wel goed dat ik mijzelf heb geleerd dat ik niet afhankelijk ben van piekeren of in het weekend meer met mijn werk bezig zijn. En dat boodschappen doen iets is wat ook heel leuk kan zijn.<sup>540</sup>

Ik mag graag van kunst genieten en van muziek. Dat heb je nodig. Dat heb je echt nodig. Je kan wel zonder, maar als het leven heel oppervlakkig wordt, dan wordt het leeg. En ik denk dat die leegte je grootste bedreiging is. Als mens. In de leegte raak je ook een beetje voor jezelf misschien de weg wel kwijt. Leegte biedt niks. Als je te veel in de leegte terecht komt, dan ja....., niets.<sup>541</sup>

#### **8.4.3.6.3 Leerkrachten die geen confessionele achtergrond hebben**

Vier van de vijf leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag met een niet-confessionele achtergrond vertellen iets over zaken waarover zij bewust gereflecteerd hebben. Twee leerkrachten hebben bewust nagedacht over hun beroepsperspectief. Eén leerkracht zou graag haar ervaringen onder andere als leerkracht willen delen met andere leerkrachten en trainingen willen geven. Daarbij ziet zij wel problemen opdoemen.

Leerkrachten zijn natuurlijk toch wel mensen, die de deur dicht doen en daar hun keuken hebben, en die vinden het vaak heel moeilijk dat er andere mensen in hun keukentje komen kijken. En als er dan in hun keukentje wordt gekeken, dan is hun gereedschap altijd beter. Dus het is een moeilijk, ja, ik ben er zelf ook een, dus het is een moeilijk slag mensen.<sup>542</sup>

Een andere leerkracht reflecteert regelmatig op het schoolsysteem als zodanig en de problematiek van de keuzes die ze telkens weer moet maken bij de goede begeleiding van een hele groep kinderen.

---

539 Interview 54

540 Interview 37

541 Interview 68

542 Interview 18

Dan heb je bijvoorbeeld de Cito-scores en dan heb je kinderen die altijd maar een B scoren en dat betekent eigenlijk: juf, ik snap het niet. Maar je gaat wel door. Weer wel hoger. En weer de volgende toets afnemen. Terwijl ik van tevoren weet, dit kind is ergens al afgehaakt. Dus dat is wel een soort spanningsveld. Wat heeft het nou voor zin om een kind een toets te laten doen, dat het niet kan. En dat is wel elke keer zoeken hoe dat moet. Dus dat, ja, dat vind ik altijd wel, ook een uitdaging natuurlijk, maar soms ook wel... Je loopt tegen je eigen, nou ja niet je eigen, ook wel, onmogelijkheden aanloopt, maar ook tegen de grenzen aan van wat kan binnen een organisatie, de school, kan met de kinderen. Dus ja, dat blijft wel... Dus dat is ja, wat ik zeg, wat je eigenlijk mee wilt geven, zijn succeservaringen en dat je zelfvertrouwen hebt... En ik denk ja, met het systeem dat we nu in het onderwijs hebben, lukt dat gewoon niet altijd, omdat je toch wel met het gemiddelde van de groep mee moet.<sup>543</sup>

### 8.5 Bronnen van waarden en praktijken van spiritualiteit in schema

In het schema op pagina 204 en 205 ziet wat er uit de interviews naar voren is gekomen als volgt uit.

De eerste drie kolommen geven de drie bronnen van waarden: confessionele grondslag (CG), seculiere grondslag (SG) en ongebonden spirituele grondslag (OSG). Uitgangspunt is de bron, of zijn de bronnen, die op dit moment een rol spelen in het persoonlijke leven van de leerkracht.

In de volgende kolommen staan de huidige praktijken van spiritualiteit. Achtereenvolgens begeleidingspraktijken (BP), creatieve praktijken (CP), deugdenpraktijken (DP), fysieke praktijken (FP), geestelijke praktijken (GP) en reflexieve praktijken (RP).

Wat meteen opvalt in dit schema is dat zowel begeleidingspraktijken als reflexieve praktijken bij nagenoeg alle geïnterviewden aanwezig zijn. Dat reflexieve praktijken veel ter sprake zijn gekomen, is inherent aan het feit dat ik de leerkrachten geïnterviewd heb volgens de oral history methode. Dat leidt tot reflectie op hun leven en op hun functioneren als leerkracht. Juist die momenten waarop ze bewust nagedacht hebben over hun functioneren of over zaken waardoor ze geraakt werden, komen in een dergelijke interviewvorm naar voren.

Dat begeleidingspraktijken zoveel voorkomen, komt deels voort uit de vraag: wat wil je met je onderwijs bereiken? Het zit in de aard van het onderwijs om leerlingen te willen begeleiden. Leerkrachten willen kinderen de kennisbagage meegeven die nodig is voor in eerste instantie het volgende leerjaar en op

---

<sup>543</sup> Interview 42

de langere termijn het voortgezet onderwijs. Dit alles op het niveau van de leerling. Capaciteiten moeten benut worden, leerlingen mogen en moeten uitgedaagd worden, maar een leerling die voortdurend op de tenen moet lopen, wordt niet als wenselijk gezien. Maar leerkrachten willen meer met hun onderwijs. Ze vinden kennisoverdracht uiteraard heel belangrijk, maar de vormende aspecten van hun begeleiding zijn minstens zo belangrijk. Als een leerkracht bij de beantwoording erg in kennisniveau bleef hangen, heb ik een enkele keer aan de voorgaande vraag toegevoegd: naast kennis? Het is logisch dat leerkrachten kennis over willen dragen. Het is vooral interessant wat leerkrachten behalve kennis nog meer willen overdragen.

### **8.6 Analyse en samenvatting**

Creatieve praktijken, deugdenpraktijken, fysieke praktijken, geestelijke praktijken en reflexieve praktijken zijn spirituele praktijken die leerkrachten in hun eigen leven uitoefenen. De weergegeven begeleidingspraktijken zijn gericht op de leerlingen. Eerst geef ik aan wat de overeenkomsten en verschillen zijn bij de vijf eerstgenoemde praktijken om daarna stil te staan bij de begeleidingspraktijken.

Bij vijftien leerkrachten is sprake van creatieve praktijken. Daarvan putten vijf leerkrachten hoofdzakelijk uit bronnen op confessionele grondslag, twee leerkrachten uit bronnen op seculiere grondslag en acht leerkrachten uit bronnen op ongebonden spirituele grondslag. Muziek beluisteren en de rust die dat geeft, is de belangrijkste vorm in elke groep. Eén leerkracht op confessionele grondslag verbindt dit heel specifiek met liturgische muziek tijdens een kerkelijke viering. Voor een enkeling geeft zelf muziek maken de gezochte ontspanning. Het beleven van kunst komt niet veel voor, maar wordt wel een enkele keer genoemd zowel bij de seculieren als bij de ongebonden spirituelen. Bij de ongebonden spirituelen kwamen nog twee andere creatieve praktijken naar voren: handvaardigheid en creatief zijn met woorden. Muziekbeleving lijkt dus de meest voorkomende creatieve praktijk te zijn.

Bij 46 leerkrachten komt in het interview naar voren dat zij duidelijk vanuit een waarde op een bepaalde manier handelen: tien vanuit confessionele grondslag, vijftien vanuit seculiere grondslag en 21 vanuit ongebonden spirituele grondslag. Hierbij is gekeken naar zowel hun verhalen over de schoolpraktijk als naar hun verhalen over het handelen buiten de school. In elke grondslag geven leerkrachten aan dat waarden uit de ouderlijke opvoeding een rol spelen in een bepaalde manier van handelen. Eveneens zitten er in elke grondslag leerkrachten die expliciet aangeven dat waarden en normen vanuit een gelovige opvoeding bepalend zijn voor hun handelen. Dus ook als een

| Grondslag |    |    |     | Praktijken |    |    |    |    |    |
|-----------|----|----|-----|------------|----|----|----|----|----|
| NR        | CG | SG | OSG | BP         | CP | DP | FP | GP | RP |
| 1         | +  |    | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 2         |    | X  |     | X          | X  | X  |    | X  | X  |
| 3         |    | +  | X   | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 4         | +  | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 5         |    | X  |     | X          |    |    | X  |    | X  |
| 6         | +  |    | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 7         |    | X  |     | X          |    | X  |    |    | X  |
| 8         |    | X  | +   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 9         | +  | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 10        |    | X  |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 11        | X  |    |     | X          | X  | X  |    | X  | X  |
| 12        | X  | +  | +   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 13        | X  |    | +   | X          | X  | X  |    | X  | X  |
| 14        | X  |    |     | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 15        | +  | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 16        | +  | +  | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 17        | +  |    | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 18        |    |    | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 19        | X  |    |     | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 20        | +  |    | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 21        |    | X  |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 22        | +  |    | X   | X          | X  | X  |    | X  | X  |
| 23        | X  |    | +   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 24        |    | +  | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 25        |    | X  |     | X          |    | X  |    |    | X  |
| 26        | +  |    | X   | X          |    |    |    | X  |    |
| 27        | +  | +  | X   |            |    | X  | X  |    | X  |
| 28        |    | X  |     | X          |    |    |    | X  | X  |
| 29        | +  | +  | X   |            |    |    | X  | X  |    |
| 30        | +  | +  | X   | X          |    |    |    | X  |    |
| 31        |    | X  |     | X          |    |    |    |    | X  |
| 32        | +  |    | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 33        | +  |    | X   | X          | X  |    | X  | X  | X  |
| 34        | X  |    |     | X          | X  |    |    | X  | X  |
| 35        |    | X  |     | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 36        |    |    | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 37        |    |    | X   | X          | X  | X  | X  | X  | X  |
| 38        |    |    | X   | X          |    |    | X  | X  |    |
| 39        | +  |    | X   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 40        | +  |    | X   | X          |    |    |    | X  | X  |

CG=confessionele grondslag, SG=seculiere grondslag en OSG=ongebonden spirituele grondslag. BP=begeleidings-, CP=creatieve, DP=deugden-, FP=fysieke, GP=geestelijke en RP=reflexieve praktijk.

| Grondslag |    |    |     | Praktijken |    |    |    |    |    |
|-----------|----|----|-----|------------|----|----|----|----|----|
| NR        | CG | SG | OSG | BP         | CP | DP | FP | GP | RP |
| 41        |    |    | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 42        |    | +  | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 43        |    | X  |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 44        | +  | +  | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 45        | +  | +  | X   | X          |    |    | X  | X  |    |
| 46        | +  |    | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 47        |    | +  | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 48        | +  | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 49        | +  | +  | X   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 50        |    | X  |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 51        | X  |    | +   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 52        | X  |    |     | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 53        | X  |    |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 54        |    | +  | X   | X          | X  |    |    |    | X  |
| 55        |    | X  |     | X          |    | X  |    |    | X  |
| 56        |    | +  | X   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 57        |    |    | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 58        | X  |    | +   | X          |    | X  | X  | X  | X  |
| 59        | +  | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 60        | X  |    |     | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 61        | +  | +  | X   | X          |    |    | X  | X  | X  |
| 62        |    | +  | X   | X          |    | X  |    |    | X  |
| 63        | +  |    | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 64        | X  |    |     | X          | X  |    | X  | X  | X  |
| 65        |    | +  | X   | X          |    |    | X  |    | X  |
| 66        | +  |    | X   | X          | X  | X  |    | X  | X  |
| 67        | +  |    | X   | X          | X  |    |    | X  | X  |
| 68        |    | +  | X   | X          | X  |    |    |    | X  |
| 69        |    | +  | X   | X          |    |    | X  |    | X  |
| 70        | X  |    |     | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 71        |    | X  |     | X          |    | X  |    |    | X  |
| 72        |    | +  | X   | X          |    |    |    | X  | X  |
| 73        |    | +  | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 74        |    | X  | +   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 75        | +  |    | X   | X          | X  |    |    |    | X  |
| 76        | +  |    | X   | X          |    | X  |    | X  | X  |
| 77        | +  |    | X   | X          |    |    |    |    | X  |
| 78        |    | X  | +   | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 79        |    | X  |     | X          |    | X  | X  |    | X  |
| 80        |    | X  |     | X          | X  | X  |    |    | X  |

X is de hoofdbron van waarden

+ geeft aan welke andere bron(nen) van waarden nu een rol spelen

leerkracht aangeeft niet (meer) in God of iets hogers, wat dan ook, te geloven en met de dood alles afgelopen is, kunnen de waarden en normen uit een gelovige opvoeding nog wel een leidraad zijn voor het handelen. Hoewel, zoals al eerder vermeld, leerkrachten zich ook wel afvragen of hun waarden zonder die gelovige achtergrond wezenlijk anders zouden zijn geweest. Leerkrachten handelen dus veelal vanuit de waarden die ze meekrijgen uit hun opvoeding en ze willen ook dat wat zichzelf van waarde vinden overdragen op hun leerlingen.

Fysieke praktijken worden verricht door 33 leerkrachten. Er zijn zeven leerkrachten op confessionele grondslag, acht leerkrachten op seculiere grondslag en achttien leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag die aangeven fysieke inspanningen te plegen als wandelen en diverse vormen van sport, waarbij die inspanningen niet verricht worden vanwege de prestatie, maar vanwege de ontspanning. Een enkele keer gaat het om een fysieke vorm van meditatie. De fysieke praktijken van leerkrachten geven geen verschil aan tussen de drie bronnen van waarden.

Binnen de geestelijke praktijken is er groot verschil voor wat betreft de kerkgang. Van de veertien leerkrachten op confessionele grondslag bezoeken er dertien min of meer regelmatig een kerkelijke viering. De achttien leerkrachten op seculiere grondslag doen dit geen van allen. Van de 48 leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag gaan er vijf alleen met Kerst, en twee ook met Pasen, naar een kerkelijke viering. Kerkelijke vieringen bij uitvaarten en bruiloften laat ik hier buiten beschouwing, omdat dit veelal vanwege de familie gebeurt. Het sociale familiegebeuren staat hier veelal centraal.

- In alle bronnen van waarden zijn er leerkrachten, die op diverse momenten kaarsjes aansteken. De leerkrachten op confessionele grondslag doen dit in hun eigen kerk, in kerken die ze bezoeken als ze op vakantie zijn, op het kerkhof en thuis. Dit ritueel helpt om stil te staan bij een bepaalde intentie. Er zijn ook leerkrachten op seculiere grondslag die de gewoonte uit hun jeugd om een kaarsje aan te steken niet hebben los gelaten. Een kaarsje aansteken helpt dan om even aan iemand te denken, zegt er een en een ander doet het samen met haar moeder omdat die dat graag wil en ze geniet van de rust om daar zo samen te zitten. Even iemand in herinnering brengen tijdens het aansteken van een kaarsje, en dan vooral in het buitenland, gebeurt ook door leerkrachten op ongebonden religieuze grondslag. Hoewel kaarsjes aansteken voor iemand vooral door leerkrachten met een katholieke achtergrond gebeurt, is er ook een leerkracht met een niet-confessionele achtergrond die het ritueel van een kaarsje aansteken gebruikt om even aan iemand te kunnen denken.



- Bidden in de betekenis van je hart uitstorten bij iets of iemand 'Anders', hoe rudimentair soms ook geformuleerd (gepraat in de ruimte) is zowel aanwezig bij de leerkrachten op confessionele grondslag als bij de leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag en niet bij leerkrachten op seculiere grondslag.
- Mediteren komt vooral voor bij leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag en niet bij leerkrachten op confessionele grondslag. De tijd die twee leerkrachten op seculiere grondslag voor zichzelf nemen, zit heel dicht tegen mediteren aan.
- In de groep op ongebonden spirituele grondslag is er een leerkracht die met de intentie haar huis te zuiveren met wierook door het huis loopt.

Reflexieve praktijken als een bewust reflecteren op het doen en laten komt in 75 interviews naar voren. De vijf leerkrachten bij wie bewuste reflectie niet in de interviews ter sprake komt, zitten allen bij de ongebonden spirituelen.

- In elke bron van waarden reflecteren leerkrachten over hun beroepsmatig functioneren. De verandering van het vak voor wat betreft de verschuiving van de vooral lesgebonden taken vroeger naar de 'papierwinkel' die er nu bij gekomen is, dus de toegenomen werkdruk, doet in elke bron van waarden leerkrachten zich afvragen waar zij mee bezig zijn. Voor een enkeling is dit een reden om serieus na te denken of zij daarom wel in het onderwijs wil blijven.
- Binnen de leerkrachten op seculiere grondslag lijkt het meest nagedacht te worden over de beroepskeuze op zich, maar het wordt ook genoemd door leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag en dan vooral bij de leerkrachten met een katholieke achtergrond. Dit bewust kiezen voor het onderwijs lijkt zich te vertalen in passie voor en tevredenheid met het werk.

Dat het beroep van leerkracht ook mogelijkheden biedt tot groei, zowel persoonlijk als beroepsmatig komt vooral ter sprake bij de leerkrachten op seculiere grondslag.

- Behalve reflecteren over beroepskeuze, veranderingen in hun beroep en beroepsperspectief denken leerkrachten ook na over de interactie met de kinderen. In de gesprekken met de leerkrachten op confessionele grondslag is dit minder bewust naar voren gekomen. Wel bij de leerkrachten op seculiere grondslag en ook bij een leerkracht met een niet-confessionele achtergrond in de groep ongebonden spirituelen.
- Wat opvalt, is dat er door leerkrachten met een confessionele achtergrond nogal eens nagedacht wordt over geloofsgerelateerde zaken. Binnen de groep leerkrachten op confessionele grondslag wordt vooral nagedacht over de zin van hun leven, verwondering over het

bestaan en dat we niet zomaar op deze wereld zijn. Dat gebeurt soms in kerkelijke kring, maar ook daarbuiten. In de groep op seculiere grondslag gingen de gesprekken vooral over beroepsgerelateerde zaken, maar er waren ook twee leerkrachten die vertelden over het proces dat ze doormaakten om zich los te maken van hun protestantse achtergrond. In de groep op ongebonden spirituele grondslag vertelden negen leerkrachten met een katholieke achtergrond over hun worstelingen met kerk en geloof en hoe zij ertoe gekomen zijn om afstand te nemen van de kerk, zonder nu direct alles overboord te gooien. Er was één leerkracht met een protestantse achtergrond die heel bewust de overstap gemaakt heeft van protestantse scholen naar katholieke scholen.

- Ook zonder geloof erbij te betrekken, denken leerkrachten na over wie ze zijn, maar dat kwam in de interviews wat minder expliciet naar voren.

Bij de creatieve praktijken zijn er, met uitzondering van één leerkracht voor wie de beleving van liturgische muziek in een kerkelijke bijeenkomst een creatieve praktijk is, geen verschillen tussen de leerkrachten binnen de verschillende bronnen van waarden.

Ook de fysieke praktijken laten geen wezenlijke verschillen zien.

Bij de deugdenpraktijken is de overeenkomst dat meegegeven waarden uit de opvoeding een grote rol spelen bij het handelen van de leerkracht. En dus ook de meegekregen waarden uit een confessionele achtergrond. Leerkrachten met een katholieke of protestantse achtergrond (ook als zij er nu 'niets meer aan doen') geven aan dat de waarden uit die gelovige achtergrond (nog) wel een rol spelen in hun handelen. Hoewel een enkeling zich ook wel afvraagt of dit echt op conto van de *gelovige* opvoeding mag worden bijgeschreven.

De overeenkomst bij geestelijke praktijken is het regelmatig met een bepaalde intentie aansteken van een kaarsje. Waar denken aan iemand overgaat in stil gebed is moeilijk vast te stellen, hoewel bidden wel genoemd wordt door leerkrachten met een katholieke of protestantse achtergrond (zowel bij confessionelen als ongebonden spirituelen) en niet bij de leerkrachten op seculiere grondslag. Mediteren kwam daarentegen alleen voor bij leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag. De grootste verschillen bij de geestelijke praktijken zit in de kerkgang. Vooral de leerkrachten op confessionele grondslag bezoeken met een zekere regelmaat, dus buiten de gelegenheden als uitvaart en huwelijk of andere sociale of opvoedende verplichtingen om, een kerkelijke viering.

Binnen alle bronnen van waarden reflecteren leerkrachten bewust over hun beroep. In de interviews zijn het vooral de leerkrachten op seculiere

grondslag die hun werk als mogelijkheid tot persoonlijke groei zien. Bij leerkrachten met een gelovige achtergrond ging het vaker over de zin van hun leven meer in het algemeen of gerelateerd aan geloof. Zoals dan wel gezegd werd: je bent niet zomaar op deze wereld. Leerkrachten met een katholieke of protestantse achtergrond die opgenomen zijn in de groep seculieren of ongebonden spirituelen vertelden nog wel eens over het proces waarom zij uit de kerk 'weggegleden' zijn. Ook bij de confessionelen wordt nog al eens nagedacht over geloofsgerelateerde zaken.

De vraag is of dit alles gevolgen heeft voor de begeleidingspraktijken van de leerkrachten. Begeleidingspraktijken zijn gericht op het meegeven van waarden en uit voorgaande paragraaf blijkt dat de waarden die leerkrachten zelf meegekregen hebben nogal belangrijk zijn voor hun eigen handelen. Binnen alle bronnen van waarden willen leerkrachten de kinderen meer meegeven dan feitenkennis. Dat wordt ook duidelijk uit het deugdenoverzicht in 6.3, dat antwoord geeft op de werkhypothese dat leerkrachten deugden willen overdragen.

Uit de interviews wordt duidelijk dat leerkrachten allereerst werken aan een goede sfeer in de groep, waarin aandacht is voor elkaar en waarin kinderen kunnen samenwerken. Tegelijk wordt dit ook gezien als 'deugden', waar je in je verdere leven iets aan hebt. Allereerst in het vervolgonderwijs, maar het reikt verder. Leerkrachten willen hun leerlingen toerusten voor 'de wereld' en dat het goede mensen worden, die hun capaciteiten gebruiken. Niet meer, want wat er niet in zit, komt er ook niet, maar zeker ook niet minder en kinderen moeten leren dat daar inzet voor nodig is. Daar lopen leerkrachten warm voor. Ze willen dat de kinderen leren nadenken over zichzelf en over de wereld om hen heen. Dat komt in alle bronnen van waarden terug. Wat daarbij wel opvalt, is dat leerkrachten op confessionele grondslag bewust aandacht vragen voor geloofsgerelateerde zaken. De schepping is niet alleen een kosmisch natuurgebeuren, er wordt in een gesprek hierover ook verbinding gelegd met een goddelijke inbreng. Wat overigens niet inhoudt dat er bij leerkrachten op seculiere grondslag geen ruimte is voor verwondering. Ook binnen deze groep willen leerkrachten dat de kinderen nadenken over hun dromen en dat zij zich kunnen verwonderen over simpele dingen. In het voorjaar loopt toch elke keer alles weer uit. Dit gaat dus verder dan de alledaagse ervaring waarin we louter constateren dat bijvoorbeeld de winterakoniet weer in bloei staat. De aandacht hiervoor is wel een voorwaardelijke basis, maar de meeste leerkrachten willen meer. Tegenover de versmalde rationele verklaring, dat het gewoon de natuur is dat alles weer uitloopt, proberen veel leerkrachten toch de kinderen ontvankelijk te maken voor het besef dat het eigenlijk ontzagwekkend is dat elk voorjaar alles weer uitloopt, de religieuze ervaring.

Leerkrachten binnen de confessionele grondslag en sommige leerkrachten op ongebonden religieuze grondslag met een confessionele achtergrond proberen leerlingen zich te laten afvragen of dit ook iets met God te maken zou kunnen hebben en dan wordt het een geloofservaring. De praktijk leert dat kinderen leren stilstaan bij wat er concreet gebeurt al een behoorlijke opgave is.

Maar leerkrachten schuwen moeilijke onderwerpen niet. Ze willen diepgang aanbrengen (CG), praten over de omgang met de sociale media en wat kinderen elkaar daar kunnen aandoen (SG), laten nadenken over het goedmaken van dingen die fout zijn (OSG-rk), het besef bijbrengen dat wat een kind zelf vandaag doet ertoe doet (OSG-nc). Die vele gesprekken die gevoerd worden, kunnen dan onverwacht leiden tot momenten van verwondering of verbinding (OSG-pc). Momenten die niet gecreëerd kunnen worden, zoals een leerkracht terecht zegt, maar die ontstaan.

## 9 SLOTBESCHOUWING

In dit laatste hoofdstuk ga ik nog eens in op de onderzoeksvraag. Eerst geef ik een overzicht van de hoofdbron van waarden waaruit een leerkracht nu put (9.1) en van de praktijken van spiritualiteit die leerkrachten vanuit hun bronnen van waarden uitoefenen (9.2). Daarna volgt een overzicht van deugden en bronnen van waarden (9.3). Ik rond dit onderzoek af met een reflectie op het geheel (9.4).

### 9.1 Welke bronnen van waarden?

Dit onderzoek draaide om de vraag welke deugden leerkrachten werkzaam binnen de Stichting Katholiek Onderwijs Alphen aan den Rijn willen overdragen, uit welke bronnen van waarden zij deugden overdragen en met welke spirituele praktijken zij deze waarden voeden. Om dit in beeld te krijgen, heb ik bij aanvang van het interview iedereen gevraagd tot welke religie zij zichzelf rekenden.<sup>544</sup> Er waren 52 leerkrachten die zichzelf katholiek, protestant of algemeen christelijk noemden, maar bij 38 leerkrachten werd uit hun verhaal duidelijk dat ze niet actief katholiek of niet actief protestants zijn. Niet actief wil zeggen dat ze alleen toevallig bij een uitvaart of huwelijk in een kerk terecht komen en waarbij ook duidelijk is dat ze verder geen binding met de kerk voelen. Ze zijn, zoals ze het zelf vaak in het interview verwoordden: van huis uit katholiek of protestant. Oudere leerkrachten zijn in hun jeugd jaren veelal nog vanzelfsprekend opgegroeid binnen een traditie, voor de jongere leerkrachten bestond ‘van huis uit’ soms uit een oma die gelovig was. Ook de eigen ouders ‘deden er al niet veel meer aan’.<sup>545</sup> Omdat deze leerkrachten geloof in God of een hiernamaals niet altijd afwijzen en soms bewust met alternatieve spiritualiteit bezig zijn, zijn ze ingedeeld bij de ongebonden spirituelen. Ongebonden in de betekenis van zonder duidelijke kerkelijke binding. Om de achtergrond van leerkrachten in beeld te blijven houden, is bij de ongebonden spirituele grondslag een

---

544 Zie bijlage E voor opmerkingen over verschillen tussen mannen en vrouwen en verschillen tussen opgroeien en/of wonen in een dorp of een stad.

545 Toke Elshof heeft de overdracht van zingevingstijl van drie generaties binnen een familie onderzocht in haar proefschrift: *Van huis uit katholiek. Een praktisch theologisch, semiotisch onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit in drie generaties van rooms-katholieke families*. (Delft: Uitgeverij Eburon Academic Publishers, 2008). Ze vergelijkt in dit onderzoek families waarvan de drie generaties katholiek zijn (KKK), grootouder en ouder katholiek zijn en kleinkind niet (KKO) en grootouder katholiek en ouder en kleinkind niet (KOO). Leerkrachten behoren ook tot dergelijke families.

onderscheid gemaakt tussen leerkrachten met een katholieke, een protestantse of geen confessionele achtergrond.

Daarnaast gaven achttien leerkrachten aan dat ze zich nergens meer toe rekenen. De overige tien leerkrachten noemden zichzelf humanist (4), zoekend, agnost, van alles wat, van huis uit niet religieus, van huis uit katholiek met interesse voor de islam en geïnteresseerd in alles.

Naast de levensbeschouwing bij de opvoeding en welke betekenis die levensbeschouwing nu in hun leven heeft, kwamen tijdens de interviews ook godsbeelden, een eventueel hiernamaals en interesse in alternatieve spiritualiteit ter sprake.

Deze verzamelde gegevens leidden tot de volgende verdeling: veertien leerkrachten putten bij het willen overdragen van deugden nu voornamelijk uit een bron op confessionele grondslag, achttien leerkrachten hoofdzakelijk uit een bron op seculiere grondslag en 48 leerkrachten zijn voornamelijk ongebonden spiritueel.

Om een beeld te krijgen of er een toename is van onkerkelijkheid bij de jonge leerkrachten zijn de leerkrachten verdeeld in vier leeftijdscategorieën: 20-35, 36-45, 46-55 en 56-65. De jongste leeftijdsgroep omvat vijftien jaar en de andere groepen elk tien jaar.

| Leeftijd | Confessioneel | Seculier | Ongebonden spiritueel | Totaal |
|----------|---------------|----------|-----------------------|--------|
| 20-35    | 1             | 6        | 17                    | 24     |
| 36-45    | 1             | 4        | 4                     | 9      |
| 46-55    | 5             | 4        | 15                    | 24     |
| 56-65    | 7             | 4        | 12                    | 23     |
| Totaal   | 14            | 18       | 48                    | 80     |

De leeftijdscategorie tussen 36 en 45 is een kleinere groep en is wat lastig te vergelijken. De andere drie leeftijdsgroepen zijn ongeveer even groot. Op basis van deze cijfers zou te concluderen kunnen zijn dat de onkerkelijkheid toeneemt en dat er meer seculiere en ongebonden spirituele leerkrachten komen. Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek *God in Nederland 1996-2006*. Volgens dat onderzoek neemt de onkerkelijkheid toe en is er nog maar een beperkte groep die regelmatig kerkelijk participeert.<sup>546</sup>

<sup>546</sup> Ton Bernts, Gerard Dekker en Joep de Hart, *God in Nederland 1996-2006*. (Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007), 200.

De onderzoeker signaleert dat het aantal atheïsten in Nederland toeneemt.<sup>547</sup> Er is ook een groeiende groep voor wie religie ‘portable’ moet zijn.<sup>548</sup> Deze groep heeft voor geloven geen kerk meer nodig, zoekt geen geloofswaarheden, maar is wel ‘religieus’ en zoekt telkens op een andere plek naar voeding.

In het schema van 5.4.1 staat een uitgebreid overzicht van de levensbeschouwing bij de opvoeding en de levensbeschouwing nu, ingedeeld per leeftijdscategorie. Hieronder staat een overzicht van de levensbeschouwing bij de opvoeding en de huidige hoofdbron van waarden.

| Levens-<br>beschouwing bij<br>opvoeding  | Huidige hoofdbron van waarden  |                   |   |
|--|--|-------------------|---|
|  | Confessioneel  | Seculier          | Ongebonden<br>spiritueel  |
| 54 katholiek<br>12 protestant<br>1 niet actief<br>katholiek<br>12 niet religieus<br>1 van huis uit niet<br>religieus | 11 katholiek.<br>1 protestant<br>1 algemeen<br>christelijk<br>1 niet gedoopt katholiek | 18 niet religieus | 11 ongebonden<br>spiritueel<br>30 niet actief katholiek<br>5 niet actief<br>protestant<br>2 zoekend |

Wat duidelijk werd uit de interviews, is dat mensen nog niet zo simpel in een hokje te plaatsen zijn, mensen zitten complex en gelaagd in elkaar.<sup>549</sup> De bronnen waaruit leerkrachten putten, zijn niet strikt te scheiden. Leerkrachten die ‘van huis uit’ katholiek of protestant zijn en die zich nu niet meer zichtbaar bij een kerk betrokken voelen en seculier of ongebonden spiritueel zijn, kunnen toch waarden vanuit die katholieke of protestantse opvoeding dusdanig verinnerlijkt hebben, dat die onderdeel zijn geworden van hun handelen. Onder de laag van het nu zichtbare handelen kunnen oudere lagen meespelen. Dit probleem is ondervangen door in het overzicht van bronnen van waarden en spirituele praktijken in 8.5 niet alleen de hoofdbron aan te geven, maar ook de andere bronnen van waarden die een rol leken te spelen in het huidige functioneren van leerkrachten. Er zijn veertien leerkrachten bij wie naast de hoofdbron duidelijk ook de andere twee bronnen van waarden mee resoneren.

<sup>547</sup> Gerard Dekker, ‘Het christelijk godsdienstig en kerkelijk leven’, in *God in Nederland 1996-2006*. (Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007), 71.

<sup>548</sup> Joep de Hart, ‘Postmoderne spiritualiteit’, in *God in Nederland 1996-2006*, (Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007), 184.

<sup>549</sup> Van den Brink 2012-2, 33-34.

Daarvan putten dertien leerkrachten hoofdzakelijk uit ongebonden spirituele bron en slechts één leerkracht heeft als hoofdbron de confessionele grondslag. Voor de andere 35 leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag zijn er nog zeventien bij wie ook sprake is van waarden op confessionele grondslag en twaalf die putten uit bronnen op seculiere grondslag. Bij zes leerkrachten komt alleen de ongebonden spirituele grondslag naar voren. Van de achttien leerkrachten op seculiere grondslag komt in vijftien interviews naar voren dat zij de andere grondslagen afwijzen en bij drie leerkrachten is een notie aanwezig van een ongebonden spirituele grondslag. Bij de veertien leerkrachten op confessionele grondslag putten negen leerkrachten alleen uit waarden op confessionele grondslag, is bij vier leerkrachten ook sprake van bronnen op ongebonden spirituele grondslag en zijn, zoals hiervoor vermeld, bij één leerkracht alle drie de bronnen van waarden aanwezig. Dit maakt duidelijk dat leerkrachten die putten uit bronnen op confessionele en seculiere grondslag duidelijker in één bron van waarden zijn in te delen dan de leerkrachten op ongebonden spirituele grondslag. Deze laatste groep is diffuser.

Wat vooral duidelijk naar voren komt, is dat de oriëntatie van leerkrachten behoorlijk veranderd is. Ze richten zich minder op een kerkelijke achtergrond en meer op betekenisvolle relaties.

Omdat de categorieën confessionele grondslag, seculiere grondslag en ongebonden spirituele grondslag inhoudelijk niet gelijk opgaan met bijvoorbeeld onderzoeken als *God in Nederland* en *Geloven in het publieke domein* zijn de cijfers lastig daarmee te vergelijken. Een leerkracht die zichzelf bij aanvang van het interview bijvoorbeeld katholiek noemde, is niet altijd opgenomen bij de groep op confessionele grondslag (CG). Hun spirituele praktijken en de verhalen die zij vertelden in de interviews hebben meegewogen bij de indeling in bronnen van waarden. In *Geloven in het publieke domein* noemt 28% van de ondervraagden zichzelf christelijk of anderszins gebonden religieus (CG), is 46% niet religieus (SG) en is 26% van de ondervraagden ingedeeld bij de ongebonden spirituelen (OSG) (3.3.4). Volgens het onderzoek *God in Nederland 1996-2006* heeft 40% van de bevolking een traditioneel godsdienstig geloof.<sup>550</sup> In mijn onderzoek vallen veertien van de tachtig leerkrachten ofwel 17,5% in de confessionele grondslag (CG), is 22,5% seculier en 60% ongebonden spiritueel. Zelfs van die 17,5% kun je nog niet altijd zeggen dat ze traditioneel katholiek of protestant zijn.

---

550 Gerard Dekker 2007, 14 en 63.



De verschillen zullen voor een groot deel verklaarbaar zijn door een andere manier van wegen, het kan te maken hebben met het gegeven dat de betrokkenheid op het kerkelijk leven lager is bij de hoger opgeleiden, maar het kan ook zijn dat de onkerkelijkheid in Nederland nog steeds toeneemt.<sup>551</sup>

## 9.2 Praktijken van spiritualiteit en bronnen van waarden

De interviews zijn ook geanalyseerd op praktijken van spiritualiteit. Door het beoefenen van spirituele praktijken worden waarden gevoed, die mede een beeld geven van de bronnen waaruit leerkrachten putten. In aansluiting bij Elisabeth Hense (8.2) stonden de volgende zes spirituele praktijken centraal: begeleidingspraktijken, creatieve praktijken, deugdenpraktijken, fysieke praktijken, geestelijke praktijken en reflexieve praktijken.

Om een activiteit tot een spirituele praktijk te kunnen rekenen, moest er sprake zijn van een zekere discipline en regelmaat en moest de activiteit ook een zekere spirituele groei aangeven. Bij een geestelijke praktijk kan het bijvoorbeeld gaan om de rust die iemand in een kerk zoekt, waardoor er ruimte ontstaat voor inzichten. Hetzelfde geldt voor de rust en ruimte die iemand krijgt door de fysieke inspanning van sport. Een inspanning dus waarbij niet de prestatie voorop staat, maar het geestelijk welbevinden. Een spirituele praktijk doet mensen openstaan naar buiten toe. Een uitzondering vormt de begeleidingspraktijk omdat die gericht is op de groei van degene die begeleid wordt en niet op de eigen groei. Hetgeen niet uitsluit dat leerkrachten groeien van de begeleidingspraktijken aan hun leerlingen.

In het volgende schema staat welke praktijken van spiritualiteit door leerkrachten in de diverse bronnen van waarden genoemd zijn. Links staat aangegeven hoeveel leerkrachten per bron van waarden die spirituele praktijk beoefenen. Omdat het aantal leerkrachten per bron niet gelijk is, staat rechts aangegeven hoeveel procent van de leerkrachten in een bepaalde bron die praktijken uitoefenen.

---

551 Gerard Dekker 2007, 70, 69.

| Praktijk | CG     | SG     | OSG aantal |    |    | Totaal<br>aantal |        | CG    | SG    | OSG % |       |       |
|----------|--------|--------|------------|----|----|------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|          | aantal | aantal | rk         | pc | nc |                  |        | %     | %     | rk    | pc    | nc    |
| BP       | 14     | 18     | 35         | 6  | 5  | 78               |        | 100,0 | 100,0 | 94,6  | 100,0 | 100,0 |
| CP       | 4      | 2      | 4          | 4  | 0  | 14               |        | 28,6  | 11,1  | 10,8  | 66,7  | 0,0   |
| DP       | 10     | 15     | 17         | 1  | 2  | 45               |        | 71,4  | 83,3  | 45,9  | 16,7  | 40,0  |
| FP       | 7      | 8      | 15         | 2  | 2  | 34               |        | 50,0  | 44,4  | 40,5  | 33,3  | 40,0  |
| GP       | 13     | 5      | 23         | 2  | 3  | 46               |        | 92,9  | 27,8  | 62,2  | 33,3  | 60,0  |
| RP       | 14     | 18     | 32         | 6  | 5  | 75               |        | 100,0 | 100,0 | 86,5  | 100,0 | 100,0 |
| aantal   | 14     | 18     | 37         | 6  | 5  | 80               | aantal | 14    | 18    | 37    | 6     | 5     |

CG=Confessionele Grondslag bevat 14 leerkrachten; SG=Seculiere Grondslag bevat 18 leerkrachten; OSG=Ongebonden Spirituele Grondslag bevat 48 leerkrachten, waarvan: rk=katholieke achtergrond (37); pc=protestantse achtergrond (6) en nc=niet-confessionele achtergrond (5).

BP=Begeleidingspraktijken; CP=Creatieve praktijken;

DP=Deugdenpraktijken; FP=Fysieke praktijken; GP=Geestelijke praktijken; RP=Reflexieve praktijken

De groepen zijn statistisch te klein om er vergelijkende conclusies aan te verbinden. Wat wel opvalt, is dat in alle groepen begeleidingspraktijken en reflexieve praktijken hoog scoren. De reden daarvan is dat begeleiden van leerlingen de core business van een leerkracht is. Leerkrachten zijn bevlogen mensen die hun werk vaak als hun roeping zien. Uit de interviews kwam duidelijk naar voren dat ze hun leerlingen meer mee willen geven dan louter kennis. Dat reflexieve praktijken zo hoog scoren heeft ook met de vorm van het interview te maken. In een interview volgens de oral history methode daag je de geïnterviewden uit tot reflexief over zichzelf spreken en tot het verwoorden van zaken, waar ze eerder in hun leven over nagedacht hebben.

### 9.3 Welke deugden willen leerkrachten overdragen?

Uit de voorgaande analyse komt de vraag naar voren of leerkrachten die uit verschillende bronnen putten werkelijk wezenlijk andere deugden willen overdragen. Daarom heb ik het deugdenoverzicht uit 6.3 hieronder eerst in een schema gezet, waarin staat aangegeven hoeveel keer een deugd tijdens de interviews genoemd is door de leerkrachten binnen de desbetreffende hoofdbron van waarden. Een deugd kan meerdere keren door een leerkracht genoemd zijn. Dit schema geeft dus vooral het belang aan dat aan een bepaalde deugd gehecht wordt. Ik ga daarbij uit van de geclusterde twintig benamingen en de hoofdbron van waarden. Deze schema's pretenderen niet te zeggen dat

een deugd exact tot die specifieke bron van waarde is terug te voeren, omdat duidelijk is dat leerkrachten vaak uit meerdere lagen putten.

Aantal keer dat een deugd genoemd is binnen de verschillende bronnen van waarden.

| Deugd                 | CG | SG | OSG |    |    | Totaal |
|-----------------------|----|----|-----|----|----|--------|
|                       |    |    | rk  | pc | nc |        |
| Compassie             | 6  | 4  | 8   | 1  | 2  | 21     |
| Creativiteit          | 1  | -  | 3   | -  | 1  | 5      |
| Integriteit           | 1  | 2  | 8   | -  | 1  | 12     |
| Interesse             | 8  | 5  | 23  | 4  | 3  | 43     |
| Intrinsieke motivatie | 2  | 1  | 11  | -  | 2  | 16     |
| Luisteren             | 1  | 2  | 8   | -  | 1  | 12     |
| Naasteliefde          | 24 | 18 | 47  | 9  | 9  | 107    |
| Reflectie             | 10 | 11 | 28  | 2  | 3  | 54     |
| Respect ander         | 31 | 42 | 70  | 13 | 6  | 162    |
| Respect geloof ander  | -  | 2  | 7   | 1  | 1  | 11     |
| Respect natuur        | 1  | 4  | 2   | -  | -  | 7      |
| Samenwerking          | 13 | 47 | 41  | 10 | 7  | 118    |
| Talenten ontwikkelen  | 12 | 14 | 27  | 6  | 3  | 62     |
| Verantwoordelijkheid  | 5  | 8  | 16  | -  | -  | 29     |
| Verwondering          | 2  | 3  | 1   | 1  | -  | 7      |
| Vrijheid denken/doen  | -  | 2  | 10  | -  | 1  | 13     |
| Vriendschap           | 1  | 7  | 8   | 2  | -  | 18     |
| Zelfrespect           | 10 | 15 | 28  | -  | 5  | 58     |
| Zelfstandigheid       | 13 | 17 | 65  | 6  | 12 | 113    |
| Zelfvertrouwen        | 37 | 51 | 108 | 20 | 21 | 237    |
| Aantal leerkrachten   | 14 | 18 | 37  | 6  | 5  | 80     |

CG=Confessionele Grondslag bevat 14 leerkrachten; SG=Seculiere Grondslag bevat 18 leerkrachten; OSG=Ongebonden Spirituele Grondslag bevat 48 leerkrachten, waarvan: rk=katholieke achtergrond (37); pc=protestantse achtergrond (6) en nc=niet-confessionele achtergrond (5).

Zelfvertrouwen, respect voor de ander, samenwerking, zelfstandigheid en naastenliefde worden veel genoemd wat, uitgaand van een pedagogische context, niet zo vreemd is. Maar, zoals al eerder opgemerkt, leerkrachten denken bij het willen overdragen van deze deugden verder dan de situatie op

school. Ze willen hun leerlingen duidelijk waarden en houdingen meegeven voor hun verdere leven.

In het volgende schema staat in aantallen en procenten aangegeven hoeveel leerkrachten uit een bepaalde bron van waarden die specifieke deugd genoemd hebben.

Aantal leerkrachten per bron dat die deugd noemt in aantallen en procenten.

| Deugd                 | CG | SG | OSG |    |    | Totaal<br>aantal. |        | CG<br>% | SG<br>% | OSG % |       |       |
|-----------------------|----|----|-----|----|----|-------------------|--------|---------|---------|-------|-------|-------|
|                       |    |    | rk  | pc | nc |                   |        |         |         | rk    | pc    | nc    |
| Compassie             | 4  | 4  | 8   | 1  | 1  | 18                |        | 28,6    | 22,2    | 21,6  | 16,7  | 20,0  |
| Creativiteit          | 1  | -  | 1   | -  | 1  | 3                 |        | 7,1     | 0,0     | 2,7   | 0,0   | 20,0  |
| Integriteit           | 1  | 1  | 6   | -  | 1  | 9                 |        | 7,1     | 5,6     | 16,2  | 0,0   | 20,0  |
| Interesse             | 4  | 4  | 11  | 1  | 2  | 22                |        | 28,6    | 22,2    | 29,7  | 16,7  | 40,0  |
| Intrinsieke motivatie | 2  | 1  | 7   | -  | 1  | 11                |        | 14,3    | 5,6     | 18,9  | 0,0   | 20,0  |
| Luisteren             | 1  | 2  | 6   | -  | 1  | 10                |        | 7,1     | 11,1    | 16,2  | 0,0   | 20,0  |
| Naast liefde          | 9  | 9  | 22  | 5  | 4  | 49                |        | 64,3    | 50,0    | 59,5  | 83,3  | 80,0  |
| Reflectie             | 6  | 9  | 17  | 2  | 2  | 36                |        | 42,9    | 50,0    | 45,9  | 33,3  | 40,0  |
| Respect ander         | 12 | 15 | 29  | 3  | 4  | 63                |        | 85,7    | 83,3    | 78,4  | 50,0  | 80,0  |
| Respect geloof ander  | -  | 2  | 5   | 1  | 1  | 9                 |        | 0,0     | 11,1    | 13,5  | 16,7  | 20,0  |
| Respect natuur        | 1  | 3  | 2   | -  | -  | 6                 |        | 7,1     | 16,7    | 5,4   | 0,0   | 0,0   |
| Samenwerking          | 7  | 15 | 23  | 6  | 4  | 55                |        | 50,0    | 83,3    | 62,2  | 100,0 | 80,0  |
| Talenten ontwikkelen  | 6  | 10 | 14  | 3  | 1  | 34                |        | 42,9    | 55,6    | 37,8  | 50,0  | 20,0  |
| Verantwoordelijkheid  | 4  | 3  | 11  | -  | -  | 18                |        | 28,6    | 16,7    | 29,7  | 0,0   | 0,0   |
| Verwondering          | 1  | 3  | 1   | 1  | -  | 6                 |        | 7,1     | 16,7    | 2,7   | 16,7  | 0,0   |
| Vrijheid denken/doen  | -  | 2  | 5   | -  | 1  | 8                 |        | 0,0     | 11,1    | 13,5  | 0,0   | 20,0  |
| Vriendschap           | 1  | 3  | 8   | 2  | -  | 14                |        | 7,1     | 16,7    | 21,6  | 33,3  | 0,0   |
| Zelfrespect           | 5  | 8  | 17  | -  | 3  | 33                |        | 35,7    | 44,4    | 45,9  | 0,0   | 60,0  |
| Zelfstandigheid       | 8  | 9  | 27  | 5  | 5  | 54                |        | 57,1    | 50,0    | 73,0  | 83,3  | 100,0 |
| Zelfvertrouwen        | 11 | 15 | 32  | 5  | 4  | 66                |        | 78,6    | 83,3    | 86,5  | 83,3  | 80,0  |
| Aantal leerkrachten   | 14 | 18 | 37  | 6  | 5  | 80                | aantal | 14      | 18      | 37    | 6     | 5     |

CG=Confessionele Grondslag bevat 14 leerkrachten; SG=Seculiere Grondslag bevat 18 leerkrachten; OSG=Ongebonden Spirituele Grondslag bevat 48 leerkrachten, waarvan: rk=katholieke achtergrond (37); pc=protestantse achtergrond (6) en nc=niet-confessionele achtergrond (5).

De groepen zijn statistisch te klein om er conclusies aan te verbinden, maar wat wel duidelijk wordt uit de interviews is dat leerkrachten in elke grondslag willen dat de leerlingen gaan nadenken over zichzelf en de wereld om hen heen. Waarom reageer je zoals je reageert? Luister eerst eens naar de ander voor je met een reactie komt en hoe zou jij het vinden als een ander dit bij jou doet? Deze begeleiding gebeurt in een op een gesprekken en klassikaal. Vaak naar aanleiding van een concreet voorval, maar het gesprek gebeurt ook met behulp van de methoden sociaal emotionele ontwikkeling, zoals Leefstijl, Goed Gedaan en de Kanjertraining.

De begeleiding is allereerst concreet gericht op het goed kunnen functioneren als groep. Leerkrachten geven aan dat een goede sfeer in de groep voorwaarde is om tot leren te kunnen komen. Samenwerking wordt in totaal 118 keer aangegeven en 162 keer respect voor andere mensen. Wat een leerkracht de leerlingen aanleert om 'in het klein' (de klassensituatie) goed te kunnen functioneren, wordt ook gezien als het meegeven van iets dat in een verder leven eveneens van waarde kan zijn. Leerkrachten doen hiermee ook aan burgerschapskunde.

Leerkrachten gaven in de interviews aan dat zij de methode sociaal emotionele ontwikkeling belangrijk vinden om de leerlingen over zichzelf en hun omgang met anderen na te laten denken. Ook Bijbelverhalen werden nogal eens gezien als verhalen met een boodschap, waarover je met de kinderen in gesprek kunt gaan. Daarnaast stellen de leerlingen met elkaar klassenregels op. Als zij zich hier niet aan houden, wordt dat ter discussie gesteld. De klassenregels vormen als het ware het geraamte waar omheen het leerproces wordt ingericht.

Kinderen zelfvertrouwen bijbrengen is een belangrijk onderdeel van begeleidingspraktijken van leerkrachten. Dat is voor een groot deel gericht op het leren oplossen van problemen of conflicten, maar ook op het leren vertrouwen in de eigen leervaardigheid, ondanks dat alles niet in één keer lukt.

#### 9.4 Reflectie

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de verheldering van de achtergronden van waaruit leerkrachten op katholieke scholen vormend bezig zijn met hun leerlingen door inzicht te geven in de bronnen van waarden waaruit leerkrachten in hun leven putten. Voor zover bekend heeft nog nooit iemand binnen één stichting voor katholiek onderwijs zoveel leerkrachten (inclusief directeurs) geïnterviewd.<sup>552</sup> Omdat de interviews ongeveer in het

---

<sup>552</sup> Andere identiteitsbegeleiders hebben wel leerkrachten verspreid over meerdere scholen of schoolbesturen geïnterviewd. Zie bijvoorbeeld het promotieonderzoek van Coby Spielman. Jos van den Brand heeft voor zijn nog lopende promotieonderzoek leerkrachten laten interviewen.

tijdsbestek van een jaar zijn afgenomen, schetst dit praktijkgerichte onderzoek een tijdsbeeld van wat leerkrachten werkzaam bij de Stichting Katholiek Basisonderwijs in Alphen aan den Rijn (SKBA) belangrijk vinden bij de (levensbeschouwelijke) educatie van hun leerlingen en wat hun achtergrond daarbij is. Het is een gevalstudie en de resultaten daarvan zijn daarom niet geldig voor andere stichtingen voor katholiek onderwijs in Nederland. Maar omdat Alphen aan den Rijn een gemeente tussen stad en platteland is en gezien wordt als ‘de meest gemiddelde stad van Nederland’<sup>553</sup> kunnen de resultaten van dit onderzoek wel inzicht geven in achtergronden van leerkrachten bij katholieke schoolbesturen elders in Nederland.

Als afronding van dit kwalitatieve onderzoek geef ik eerst nog eens een korte situatieschets. Tot slot verbind ik de verkregen resultaten met theorieën en inzichten van anderen, die onderzoek gedaan hebben op het terrein van levensbeschouwelijke vorming, en geef ik consequenties van de huidige situatie voor de praktijk aan.<sup>554</sup>

### *Situatieschets*

Het is duidelijk dat de jaren dat er vooral actief kerkbetrokken mensen op katholieke scholen werken ver achter ons liggen. Zoals uit onderzoeken als *God in Nederland* en *Geloven in het publieke domein* naar voren komt, is de levensbeschouwelijke context in Nederland tussen 1987 en heden nogal aan verandering onderhevig geweest. Toke Elshof heeft onderzoek gedaan naar die veranderingen binnen drie generaties. Zij constateert dat het gezinsleven de drager is van de rooms-katholieke traditie.<sup>555</sup> Van pastores heeft ze gehoord dat ‘het aandeel van de parochie in het gelovig worden van de jeugd gering is en dat de parochie hooguit aan kan sluiten op dat wat ouders zelf al doen’.<sup>556</sup> Bij ouders ligt de eerste verantwoordelijkheid voor de geloofsopvoeding en de kerk dient hierin ondersteunend te zijn. Dat dit geen gemakkelijke taak is, blijkt wel uit de maar liefst twintig aanbevelingen waarmee het onderzoek afsluit.<sup>557</sup>

Bestuurders, leerkrachten, ouders en leerlingen maken deel uit van die veranderingen. Slechts veertien van de tachtig geïnterviewde leerkrachten voelen zich nog in meer of mindere mate actief betrokken bij de katholieke (of protestantse) geloofsgemeenschap. De katholieke school is van een parochieschool veranderd in een school die zelfstandig invulling geeft aan

553 Uitspraak in het kader van citymarketing. <http://studioalphen.nl/nieuws/154931/duidelijke-keuzes-maken-bij-citymarketing-is-nodig.html> Geraadpleegd op 18 september 2015.

554 Wester en Peters 2009, 28.

555 Elshof 2008, 3.

556 Elshof 2008, 1.

557 Elshof 2008, 413-428.

levensbeschouwelijke vorming en is daarbij al dan niet ‘on speaking terms’ met de parochie waarin die school staat. Landelijk gezien is hier voor zover bekend nog nooit onderzoek naar gedaan, maar uit het werkveld klinken geluiden dat die contacten zeer divers verlopen. Bij de SKBA wordt die communicatie bewust in stand gehouden.

In kerkelijke rapporten en beleidsstukken, zoals het rapport *School en kerk verbinden*, wordt wel aangegeven dat de relatie tussen parochie en school om diverse redenen niet altijd gemakkelijk verloopt.<sup>558</sup> Formeel gezien dient een school volgens het Algemeen Reglement voor Katholiek Onderwijs (ARKO) van 1987 aan een aantal criteria te voldoen.<sup>559</sup> De intrigerende vraag daarbij is wat ‘katholiek’ betekent in de context van de scholen. Ook binnen de scholen is de situatie niet altijd helder. Daar ligt een spanning tussen katholieke school (willen) zijn en eigenlijk niet goed weten hoe je katholiek moet zijn (of wellicht beter: hoe katholiek je moet zijn) om (nog) een katholieke school te zijn. Om dat helder te krijgen, is het allereerst belangrijk om duidelijkheid te krijgen over de situatie zoals die nu is en van daaruit kunnen er doelen gesteld worden.<sup>560</sup> De interviews met de tachtig leerkrachten en de opbrengst van de teamvergaderingen over het belang van levensbeschouwelijke vorming geven een beeld van de huidige situatie (schooljaar 2011-2012). Daaruit blijkt dat er, naast de veertien kerkbetrokken leerkrachten, nog steeds leerkrachten zijn die ‘van huis uit’ katholiek (of protestant) zijn. Tegelijk is ook duidelijk dat leerkrachten zelf in hun opvoeding steeds minder aan traditioneel katholieke vorming meekrijgen. Leerkrachten herkennen daardoor steeds minder wat er in de schoolpraktijken nog aan (praktisch) christendom aanwezig is, en ze ervaren hun vormend bezig zijn ook niet als iets (typisch) katholieks. De vraag is of dit problematisch is. Niet als je kijkt naar wat leerkrachten hun leerlingen aan algemeen morele opvoeding willen meegeven. Bij de overdracht van deugden zijn niet zo veel verschillen zichtbaar tussen de diverse bronnen van waarden. Het zou problematisch kunnen zijn dat leerkrachten de morele opvoeding van de leerlingen niet of nauwelijks (nog) kunnen verbinden met de katholieke wortels van de school.

---

558 Zie de Inleiding op dit onderzoek.

559 ARKO 1987, 8 en 12-14.

560 In een parafrase op de didactiek van de hoop van Bert Roebben zouden leerkrachten de tijd moeten nemen om met elkaar na te denken over de uitgangssituatie in hun groep en de situatie op hun school. Bert Roebben, *Scholen voor het leven, kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. (Leuven: Uitgeverij Acco, 2011), 28.

*De huidige situatie heeft consequenties voor de praktijk*

Scholen zijn geen parochiescholen meer en leerkrachten zijn niet allemaal kerkbetrokken gelovigen meer. Dat neemt niet weg dat de kindertijd en de vroege jeugd belangrijke tijden zijn in verband met morele opvoeding.<sup>561</sup> Andere tijden vragen een andere aanpak, waarvoor het als eerste helder moet zijn wat een katholieke school met haar (vormende) onderwijs beoogt. Over het zoeken naar een plaatsbepaling voor katholiek (en protestants) onderwijs heeft onderwijsbisschop Jan Hendriks gesproken tijdens een lezing, die hij in het kader van een besturenfusie heeft gehouden. Hier volgt een vrij uitgebreid citaat uit die lezing omdat Hendriks goed de problematiek verwoordt. Hij maakt duidelijk dat je niet kunt zeggen: mijn school is katholiek, punt. Onder de identiteit van de school zitten uitgesproken en onuitgesproken waarden waarover je voortdurend met elkaar in gesprek dient te gaan.

‘In ons land was een christelijke school - “school met de bijbel” - vroeger een school met een christelijk bestuur, christelijke leraren en christelijke kinderen; in een katholieke school vormde het kerkbestuur of een religieuze orde of congregatie meestal het bestuur, religieuzen en katholieke leken waren de leraren en de kinderen waren katholiek, de pastoor of kapelaan kwam wekelijks voor een godsdienstles. Dat beeld moeten we loslaten, maar dan ook werkelijk loslaten: die situatie is niet meer en dat betekent ook dat de identiteit van de school op een andere wijze beleefd moet worden. (...)’

De bijdrage die een katholieke school kan geven aan de opvoeding en vorming en aan de interculturele dialoog is die verwijzing naar de centraliteit van de menselijke persoon, die een sociaal wezen is. Een school die neutraal wil blijven, zich tot de vakmatige aspecten van het onderwijs wil beperken, houdt zich in feite afzijdig en draagt niets bij. (...)’

De keuze voor identiteit heeft daarom alles te maken met een wereld- en mensbeeld. Als we inderdaad kiezen voor geïntegreerde vorming, vorming van de hele menselijke persoon waarbinnen de kennis die wordt opgedaan een plaats heeft, dan is een gemeenschappelijke inspiratiebron van groot belang. Want je geeft, wat je bent: de waarden van ons hart komen vanuit een inspiratiebron. Iets wordt pas een waarde en waardevol voor ons wanneer het een innerlijk belang voor ons heeft. (...)’

Natuurlijk hoort het ook bij een confessionele school dat er godsdienst/levensbeschouwing wordt gegeven. Ook hier hangt veel af van de wijze waarop het vak wordt gegeven.

Godsdienst/levensbeschouwing is geen catechese. Bij bijvoorbeeld een eerste communievoorbereiding of vormselvoorbereiding gaat het om de ontwikkeling

---

561 Zie Annette Baier in 2.3.4.



van het geloof van degene die wordt voorbereid en de persoonlijke band van het kind of de jongere. Daarvoor moet een basis zijn in de schoolbevolking, anders kan die voorbereiding alleen gedeeltelijk op school plaatsvinden. Bij godsdienst/levensbeschouwing gaat het zeker ook om kennis van christendom en christelijk leven, van de bijbel, maar voorts en vooral gaat het om bredere vragen zoals delen, vergeven, lijden, respect, naastenliefde en allerlei andere menselijke vragen en thema's, die in de bijbelverhalen aan de orde komen. (...) ... belangrijk is op de eerste plaats dat het vak een openheid ademt, waardoor ieder zich thuis kan voelen onder meer omdat het - naast de informatie die gegeven wordt - gaat het om algemeen-menselijke waarden en iedereen respect ervaart voor andere levensovertuigingen.

De identiteit geeft echter bovenal het concept aan, de visie van waaruit de vorming en opvoeding op school plaats vindt en die is onverminderd actueel, meer noodzakelijk zelfs dan vroeger. Voor het met elkaar beleven van waarden en idealen en om een school met een visie te kunnen zijn, heb je een gemeenschappelijke bron nodig. Voor een katholieke, christelijke school is dat Jezus Christus.

Een visie, een inspiratiebron is dus nodig. Die visie kan geen louter toevallige zijn, afhankelijk van ieder individu. Juist door een gemeenschappelijke noemer, realiseer je een gemeenschappelijk project. Daarom blijft identiteit onverminderd belangrijk en een werkwoord voor allen die bij school en onderwijs betrokken zijn.<sup>562</sup>

Godsdienst/levensbeschouwing gaat voor Hendriks over kennis van Bijbel en christendom, maar vooral over het ter sprake brengen van levensvragen. Voor een visie op vorming en opvoeding is volgens hem een gemeenschappelijke bron nodig. Voor een katholieke school is dat Jezus Christus. Dit botst met het gegeven dat Nederland een geseculariseerd land is. Secularisatie houdt in dat geloof in God in confessionele context als een van de keuzemogelijkheden gezien wordt.<sup>563</sup> Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat leerkrachten tegenwoordig niet meer vanzelfsprekend putten uit een bron op confessionele grondslag. De interviews maken ook duidelijk dat dit nog niet wil zeggen dat leerkrachten geen ervaringen meer hebben met een kosmische instantie.<sup>564</sup> Bij alle bronnen van waarden komen spirituele praktijken voor, al dan niet in relatie tot God. Daarnaast zijn er de leerkrachten die niet in God of iets hogers geloven. De interviews laten ook zien dat, over de lagen van de nog aanwezige sporen van een katholieke opvoeding in het ouderlijke gezin heen,

562 Jan Hendriks, *Krimp in de regio: Minder identiteit voor de school?* lezing gehouden op 3 september 2013 in Heino voor de stichting Mijnplein.

563 Zie Taylor in 3.3.2.

564 Zie ook Taylor in 3.3.2.

andere lagen sedimenteren.<sup>565</sup> Wat nog niet wil zeggen dat de dieper liggende lagen geen invloed meer uitoefenen.

In de lezing van Hendriks komen twee belangrijke punten naar voren: (1) Wat is de waarde van (a) kennisoverdracht in de betekenis van religieuze socialisatie en (b) het ter sprake brengen van levensvragen op katholieke scholen? en (2) Een school heeft voor een visie op vorming en opvoeding een gemeenschappelijke bron nodig.

### *Kennisoverdracht en religieuze socialisatie*

Toke Elshof heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar gelovigheid onder drie opeenvolgende generaties en zij steekt in haar onderzoek vooral in op het belang van kerkelijkheid om in een gelovige katholieke traditie te (blijven) staan. Zij heeft gelijk wanneer zij zegt dat in de levensbeschouwelijke vorming niet willen kiezen in feite inhoudt, dat je het kind geen keuze meer geeft.

‘Dat een ouderlijke afwachtende en ruimte scheppende houding volstaat om de religiositeit van kinderen en jongeren te bevorderen, heb ik niet bevestigd gezien. Mijn studie doet veeleer het omgekeerde vermoeden. (...) Niet het scheppen van ruimte voor het *kind* en het wachten op het kind bevordert het openstaan bij kinderen voor vragen van zin, transcendentie, geloof en ongelooft, maar het ouderlijke scheppen van ruimte voor *geloof*. De ouderlijke houding is niet zozeer stimulerend en bevorderend maar veeleer evocatief.’<sup>566</sup>

Maar religieuze socialisatie geeft volgens Paul Vermeer geen garantie voor blijvende kerkelijkheid. Vermeer heeft (met Jaques Janssen) onderzoek gedaan naar religieuze socialisatie in het gezin. Hij constateert dat het langetermijneffect van een geloofsopvoeding die gebaseerd is op kerkelijkheid voor meer dan 58 procent niet blijvend is.<sup>567</sup>

‘Een religieuze opvoeding in het gezin is geen goede voorspeller voor latere kerkgang als een kernaspect van kerkelijkheid, dit in scherpe tegenspraak tot wat andere onderzoekers eerder concludeerden (zie bijvoorbeeld Hunsberger en Brown, 1984).’<sup>568</sup>

<sup>565</sup> Zie Gabriël van den Brink in 3.3.6.

<sup>566</sup> Elshof 2008, 364.

<sup>567</sup> Zie bijvoorbeeld zijn ingezonden brieven in het Reformatorisch Dagblad en het dagblad Trouw. [http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding\\_kan\\_niet\\_zonder\\_religieuze\\_betrokkenheid\\_1\\_534270](http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding_kan_niet_zonder_religieuze_betrokkenheid_1_534270) <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1837412/2011/01/22/Geloofsopvoeding-is-geen-garantie-voor-gelovigheid.dhtml> Geraadpleegd: 7 september 2015.

<sup>568</sup> Paul Vermeer, ‘Religieuze opvoeding in het gezin: doet dat er (nog) toe?’ in: Cor van Halen, Maarten Prins en Rien van Uden, red., *Religieuze doen. Religieuze praktijken in tijden van indi-*

Kerkelijke betrokkenheid van ouders als voorbeeldgedrag is wel noodzakelijk, maar geen voorspeller van toekomstige kerkelijke betrokkenheid van hun kinderen. In onderzoek dat Paul Vermeer met Peer Scheepers heeft gedaan komt naar voren dat ouders alleen wat zichtbaar voor henzelf belangrijk is aan hun kinderen kunnen meegeven en waarbij het een voorwaarde is dat de primaire verzorgers van het kind (de significante anderen) op één lijn zitten en dat die bovendien niet te strikt gelovig zijn.<sup>569</sup> Dat wil niet zeggen dat geloofsopvoeding geen zin heeft. Wanneer randkerkelijke ouders hun kinderen iets van de waarden, normen en enige kennis van het christelijke geloof willen meegeven, heeft dat invloed op de manier waarop die kinderen gesocialiseerd worden, maar het levert geen basale identificatie met het christelijk geloofsgoed op.<sup>570</sup> Uit het onderzoek van Vermeer en Scheepers blijkt ook dat adolescenten, die wel religieus gesocialiseerd zijn maar die nu niet meer kerkbetrokken zijn, in hun latere leven meer niet-religieus georiënteerd vrijwilligerswerk doen dan niet religieus gesocialiseerde mensen.<sup>571</sup> De betrokkenheid op anderen is bij de eerstgenoemde groep groter dan bij de tweede groep. De religieuze socialisatie heeft dus wel invloed op de invulling van goed burgerschap. Uit hun onderzoek wordt overigens niet duidelijk of dit alleen komt door de religieuze opvoeding of dat de voorbeeldfunctie van de ouders, die mogelijk zelf ook vrijwilligerswerk deden of doen, een centrale rol speelt.

Uit de interviews binnen de SKBA komt naar voren dat leerkrachten niet de intentie hebben om, met de kennis die zij in de levensbeschouwelijke vorming aanbieden, de leerlingen in de richting te sturen van een blijvende verbondenheid met een geloofsgemeenschap. Dit is volgens Bert Roebben ook niet mogelijk. Hij constateert dat kinderen in onze gesecculariseerde samenleving niet meer religieus gesocialiseerd worden. Dit heeft gevolgen voor wat er op school mogelijk is. Er vindt thuis en in de kerk geen pré-catechese meer plaats, waardoor er op school geen sprake kan zijn van catechese.<sup>572</sup>

---

*vidualisering*. (KSVG: Tilburg, 2009), 53-54.

569 Paul Vermeer en Peer Scheepers, *Religious Socialization and Non-Religious Volunteering: A Dutch Panel Study*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11266-011-9244-y/fulltext.html> Geraadpleegd: 7 september 2015.

570 Paul Vermeer in het Reformatorisch Dagblad [http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding\\_kan\\_niet\\_zonder\\_religieuze\\_betrokkenheid\\_1\\_534270](http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding_kan_niet_zonder_religieuze_betrokkenheid_1_534270)

571 Paul Vermeer en Peer Scheepers, *Religious Socialization and Non-Religious Volunteering: A Dutch Panel Study*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11266-011-9244-y/fulltext.html> Geraadpleegd: 7 september 2015.

572 Bert Roebben, *Inclusieve godsdienst-pedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. (Leuven: Uitgeverij Acco, 2015), 44.

‘Levensbeschouwelijke vorming is niet (in eerste instantie) bedoeld om ook feitelijk te leren geloven in een concrete levensbeschouwing, religie of godsdienst. Zij is bedoeld om mensen inzicht te bieden in het specifieke functioneren, de aard en de waarheidsclaims van zulke zingevende instanties.’<sup>573</sup>

De eerste taak van leerkrachten op school in de lessen godsdienst-levensbeschouwelijke vorming is niet een catechetische inwijding.<sup>574</sup> Dat wil niet zeggen dat er helemaal geen kennisoverdracht plaatsvindt. Hij stelt zelfs dat voor levensbeschouwelijke vorming op school kennisoverdracht het uitgangspunt is.<sup>575</sup> Kinderen hebben recht op kennis van en ervaring met het christelijk gedachtegoed. In de basisschoolperiode zal daar veel kennisoverdracht bij zitten. Niet als indoctrinatie, maar als iets waar zij later als jongeren over na kunnen denken.<sup>576</sup> Niet als een lesje dat apart gegeven wordt, maar als iets dat integraal deel uitmaakt van de pedagogische opdracht van de school, die verschillend is van die van het gezin.<sup>577</sup> Daarbij is het belangrijk dat kinderen hun eigen levensverhaal in kunnen brengen bij de levensbeschouwelijke vorming.<sup>578</sup>

### *Aandacht voor levensvragen*

Naast kennisoverdracht noemt Hendriks als belangrijk punt van levensbeschouwelijke vorming het ter sprake brengen van levensvragen. Levensvragen komen altijd voort uit de ervaringen die iemand opdoet. Elshof zet zich in haar onderzoek daarom te scherp af tegen de ideeën van Jan Nieuwenhuis. Zij plaatst hem in de groep mensen die uitgaan van de individuele ervaring en een ontwikkeling van binnenuit, waarbij wat van buitenaf komt als stoorzender wordt gezien.<sup>579</sup> Het is juist dat Nieuwenhuis het jonge kind niet voortdurend nieuwe religieuze begripsinhouden wil aanreiken. Geloven is volgens hem niet het overdragen van feitenkennis, het aannemen van een leer en van bovenaf geformuleerde en uitgevaardigde vast omschreven leerstellingen en voorschriften.<sup>580</sup> Geloven is een interpretatie van wat iemand

---

573 Bert Roebben, *Godsdienstpädagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. 3e druk. (Leuven: Uitgeverij Acco, 2012), 124.

574 Bert Roebben, *Een tijd van opvoeden. Moraalpädagogiek in christelijk perspectief*. (Leuven: Uitgeverij Acco, 1995), 316.

575 Roebben 2015, 155.

576 Roebben 1995, 317.

577 Roebben 1995, 315.

578 Roebben 2015, 78.

579 Elshof 2008, 364.

580 Jan Nieuwenhuis, *Terwijl de boer slaapt. Opvoeding van kleine gelovigen*. (Baarn: Uitgeverij Ambo b.v., 1976), 33.

aan feiten en ervaringen opdoet.<sup>581</sup> Dat gelovig opvoeden ‘wachten op het kind’ is, wil niet zeggen dat er niets aangereikt wordt. Geloven gaat nooit vanzelf en het kan alleen tot stand komen als een kind van buitenaf informatie aangereikt krijgt.<sup>582</sup> Een heel wezenlijk bestanddeel van die informatie is de gelovige levenshouding van de opvoeders in de thuissituatie. Als God thuis niet meer bestaat, ‘helpt geen geloofsonderricht of katholieke school meer’.<sup>583</sup> Ook voor scholen is het aandeel in een gelovige opvoeding gering.<sup>584</sup> Voor Nieuwenhuis was het al duidelijk dat religieuze socialisatie in eerste instantie thuis en in de kerk gebeurt. Ook hij zag al dat louter kennisoverdracht nog geen religieuze socialisatie is, want wat niet van buitenaf opgelegd kan worden, is geloven zelf. Geloven is zo wezenlijk vrij dat het zonder die vrijheid geen geloven meer is.<sup>585</sup> Dat geloven kan ontstaan in de religieuze ervaringen die in de dagelijkse opvoeding meegegeven worden. Nieuwenhuis verwijst met de titel van zijn boek *Terwijl de boer slaapt* naar een tekst uit het evangelie volgens Marcus: ‘Het graan groeit, terwijl de boer slaapt, maar hij weet niet hoe’.<sup>586</sup> Het gaat hier wel om graan dat eerst door de boer gezaaid is. Daar is vruchtbare grond voor nodig. Die grond wordt volgens hem vruchtbaar door de manier waarop mensen met elkaar omgaan.

De term levensbeschouwelijke vorming bestond nog niet in de tijd dat Nieuwenhuis zijn boek schreef. Hij heeft het nog over ‘schoolcatechese’, die voor hem bestaansverkenning is.<sup>587</sup> Jan Nieuwenhuis zegt dat er vrijheid van geloven is en dat de ander niet verplicht is om van die aanbieding gebruik te maken.<sup>588</sup>

Daarmee zit hij op één lijn met Bert Roebben. Onderwijs dient volgens Roebben leerlingen op levensbeschouwelijk gebied twee belangrijke ingrediënten mee te geven: als eerste objectieve informatie over wat religies zijn en hoe ze functioneren en daarnaast dienen leerlingen voedsel voor de ziel mee te krijgen’.<sup>589</sup> Vroeger was godsdienstige vorming vooral een kwestie van

---

581 Nieuwenhuis 1976, 131.

582 Nieuwenhuis 1976, 59-60.

583 Nieuwenhuis 1976, 125.

584 Zie hiervoor de opmerking van Toke Elshof over het aandeel van parochies in het gelovig worden van de jeugd in de situatieschets hierboven.

585 Nieuwenhuis 1976, 47.

586 Nieuwenhuis 1976, 127. In de Nieuwe Bijbelvertaling staat: Het is met het Koninkrijk van God als met een mens die zaad uitstrooit op de aarde: hij slaapt en staat weer op, dag in dag uit, terwijl het zaad ontkiemt en opschiet, ook al weet hij niet hoe (Marcus 4, 26-27).

587 Nieuwenhuis 1976, 214.

588 Nieuwenhuis 1976, 147.

589 Bert Roebben, aangehaald door Toke Elshof in *Schoolbestuur, Magazine voor bestuurders en managers in het katholiek onderwijs*, 33/5 (2013), 21.

zieltjes winnen.<sup>590</sup> Nu staan opvoeding en onderwijs voor de grote uitdaging om samen met de kinderen en jongeren een nieuw en bevrijdend perspectief op mens-zijn te ontwerpen en zo hoop te genereren voor de toekomst van deze wereld.<sup>591</sup> Religie heeft hierin iets te bieden, want:

‘religie leert de mens anders te kijken naar de werkelijkheid, niet vanuit het eigen profijt, maar vanuit het standpunt van de ander. (...) Zij maakt gevoelig voor het niet-maakbare, het niet-definieerbare, het niet-regisseerbare in een mensenleven, voor wat de mens transcendeert’.<sup>592</sup>

In het vak godsdienst/levensbeschouwelijke vorming gaat het om zingeving.<sup>593</sup> Roebben stelt voor om de term ‘zinontdekking’ te gebruiken.<sup>594</sup> Die zin kunnen kinderen en jongeren ontdekken in het levensbeschouwelijk leerproces dat volgens hem narratief, communicatief en spiritueel van aard is.<sup>595</sup> Narratief omdat het gekoppeld is aan het eigen verhaal van de leerling, communicatief omdat die verhalen ter discussie mogen staan en spiritueel omdat deze verkenning met elkaar leerlingen op een spoor kan brengen dat boven het persoonlijke uitgaat. Dit sluit aan bij Joas, die zegt dat waarden enerzijds ontstaan in de ervaringen die mensen opdoen bij de ontwikkeling van hun persoonlijkheid en anderzijds in de morele bereidheid, tenminste af en toe, te kiezen voor een doel dat het persoonlijke overstijgt.<sup>596</sup>

Onze leefwereld is voortdurend in verandering. Dat roept vragen op, ook bij kinderen en jongeren. Die vragen, en de verschillende manieren waarop kinderen aankijken tegen wat zich aandient in de wereld om hen heen, dienen ter sprake te komen bij levensbeschouwelijke vorming: ‘Constructief leren omgaan met verschillen is daarom een basisdoelstelling van de hedendaagse school’.<sup>597</sup> Roebben noemt drie religieuze modellen van omgang met religieuze diversiteit: (1) learning in religion (kinderen inleiden in één bepaalde religie); (2) learning about religion (zonder betrokkenheid te vragen informatie geven over religie en (3) learning from religion (zoeken naar de diepte van de

---

590 Roebben 2012, 12.

591 Roebben 2012, 13.

592 Roebben 2012, 15. Martha Nussbaum sluit hierbij aan in haar boek: *Not for profit*. Nederlandse vertaling: *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. 5e druk. (Amsterdam: Ambo|Anthos uitgevers, 2012), 109-128.

593 Roebben 2012, 110.

594 Roebben 2012, 111.

595 Roebben 2015, 114.

596 Zie Joas in 3.2.

597 Roebben 2015, 58.

levensvragen, waar religieuze en levensbeschouwelijke tradities antwoord op kunnen geven).<sup>598</sup> Het derde model heeft de mogelijkheid in zich leerlingen in hun ziel te raken, maar werken vanuit dit model vraagt wel persoonlijke betrokkenheid.

Het eerste model komt in de interviews niet meer naar voren. Kinderen krijgen wel informatie, sommige leerkrachten leren de kinderen het Onze Vader en er wordt op alle scholen aandacht besteed aan Kerst en Pasen, maar dat gaat meer volgens het tweede model. Bij de (levens)vragen van kinderen die in de klas ter sprake komen, worden wel voorbeelden van het derde model gegeven, zoals de leerkracht die er met de kinderen dieper op ingaat, wanneer zij zeggen dat God niet bestaat. Ze vraagt door en zegt in het interview dat ze hoopt dat de kinderen niet alleen maar computeren en zien dat er meer is.<sup>599</sup> Cok Bakker en Ina ter Avest noemen in het kader van omgaan met verschillen drie verschillende soorten ontmoetingen: (1) de eenzijdige ontmoeting, waarbij iemand vooral inzichten wil droppen bij de ander; (2) de creatieve ontmoeting, die als mogelijkheid in zich heeft dat er meer gebeurt dan zomaar een ontmoeting en (3) de echte ontmoeting. Dit is het moment dat de mensen het gevoel hebben dat het gebeurde hen toeviel, dat er iets moois gebeurde of dat er inzichten ontstonden.<sup>600</sup> Een voorbeeld van zo'n echte ontmoeting is onder andere te vinden bij de beschrijvingen van de begeleidingspraktijken.<sup>601</sup> Een leerkracht blijft zich inzetten voor een kind met gedragsproblematiek, maar dan 'op een gegeven moment draaide dat om'. Ze signaleerde in plaats van negatief gedrag nu positief gedrag. Er was wezenlijk iets veranderd bij het kind en dat maakte haar blij.

### *De functie van Bijbelverhalen in de levensbeschouwelijke vorming*

Kennisoverdracht en omgaan met levensvragen van de leerlingen komen bij uitstek aan bod bij het werken met Bijbelverhalen. Opvallend in de interviews is dat praktisch alle leerkrachten in meer of mindere mate wel ergens in hun schoolperiode kennis gemaakt hebben met Bijbelverhalen. De leerkrachten vertellen dat zij met de kinderen op zoek gaan naar wat dat verhaal te vertellen zou hebben, een voorbeeld van 'learning from religion' dus, en daarom is het zinvol om ook de aandacht te richten op de mogelijke functie van Bijbelverhalen in de levensbeschouwelijke vorming.

<sup>598</sup> Roebben 2015, 61-64.

<sup>599</sup> Interview 12 in 8.4.1.1. Interview 19 eveneens in 8.4.1.1 is een vergelijkbaar voorbeeld.

<sup>600</sup> Vrij naar Cor Bakker en Ina ter Avest, 'Encountering 'Good Practice'. Teacher's Construction of School's Identity', in: Siebren Miedema, ed., *Religious Education as Encounter. A Tribute to John Hull*. (Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2009), 143-145.

<sup>601</sup> Interview 10 in 8.4.2.1.



De al eerder aangehaalde Jan Nieuwenhuis heeft een uitgesproken mening over het vertellen van Bijbelverhalen aan kinderen. Hij meent: ‘dat het vertellen van Bijbelverhalen aan jonge kinderen *als zodanig* geen religieuze opvoeding is’.<sup>602</sup> Het vertellen op zich is puur kennisoverdracht. Er valt echter wel iets te leren van Bijbelverhalen.<sup>603</sup> Maar niet alle verhalen zijn geschikt voor jonge kinderen. De verhalen dienen aansluiting te vinden op de belevingswereld van het kind.

Ook Bert Roebben besteedt in zijn boeken ruim aandacht aan het belang van het inbrengen van Bijbelverhalen bij de levensbeschouwelijke vorming. Zijn focus ligt meer op de levensbeschouwelijke vorming van jongeren dan van kinderen. De vraag over wat kinderen al dan niet aankunnen, is volgens hem een voortdurend punt van discussie in de godsdienstpsychologie. Hij heeft de indruk dat daar steeds positiever over gedacht wordt.<sup>604</sup> Natuurlijk biedt elke leeftijd zijn eigen mogelijkheden: jonge kinderen kunnen de verhalen beluisteren en beleven (die zitten in het verhaal), kinderen vanaf 10-12 jaar kunnen hun eigen identiteit op het spoor komen en verhelderen (zij staan tegenover het verhaal) en preadolescenten kunnen kennis verwerven over taal en cultuurgoed en de context toen en nu (zij ontmythologiseren het verhaal).<sup>605</sup> Elke fase vraagt dus een andere didactische aanpak. Omdat de leerlingen nauwelijks meer religieus gesocialiseerd op school komen, kunnen de Bijbelverhalen alleen vanuit een cognitief buitenperspectief ingebracht worden.<sup>606</sup>

Maar waarom zouden leerkrachten Bijbelverhalen in moeten brengen? De levensbeschouwelijke communicatie gebeurt volgens Roebben niet in het luchtledige. De Bijbelse traditie wordt ingebracht om daar het eigen verhaal van de leerling naast of tegenover te kunnen leggen. Het Bijbelverhaal heeft ‘de principiële mogelijkheid om zich te laten uitdagen door wat er geschreven staat en verteld wordt’.<sup>607</sup> Bijbelse figuren kunnen behulpzaam zijn bij de identiteitsvorming van de leerlingen: ‘Daar situeert zich de doelstelling van hedendaags levensbeschouwelijk onderwijs in een christelijk-geïnspireerde school’.<sup>608</sup> Om ‘oude’ misverstanden te voorkomen, Roebben verwijst met

---

602 Nieuwenhuis 1976, 144.

603 Nieuwenhuis 1976, 163-164.

604 Roebben 2012, 173. Roebben verwijst hier naar de invloed van de beweging ‘Children’s Spirituality’, die het tijdschrift *The International Journal of Children’s Spirituality* uitgeven. Voor meer informatie zie: [www.childrenspirituality.org](http://www.childrenspirituality.org)

605 Roebben 2012, 173. Dit staat van jonge kinderen tot en met volwassenen in een duidelijk schema uitgewerkt.

606 Roebben 2012, 166.

607 Roebben 2015, 118.

608 Roebben 2012, 166.



christelijk zowel naar katholiek-christelijk als protestants-christelijk. Die Bijbelverhalen worden niet ingebracht om zo ‘katholiekjes’ van de leerlingen te maken, maar het zou ook zomaar kunnen dat zij in hun ziel geraakt worden en zich daar iets openbaart, waar ze voorheen geen vermoeden van hadden.

*Een gemeenschappelijke bron*

Het tweede punt in het identiteitsverhaal van onderwijsbisschop Jan Hendriks is dat voor een visie op vorming en opvoeding een gemeenschappelijke bron nodig is. Voor een katholieke school is dat voor hem Jezus Christus.

De interviews wijzen uit dat leerkrachten uit diverse bronnen van waarden putten. Voor achttien leerkrachten is de hoofdbron van waarden de seculiere grondslag, voor veertien leerkrachten is dit de confessionele grondslag en 48 leerkrachten putten voornamelijk uit een bron op ongebonden spirituele grondslag, waarbij 35 van hen van huis uit katholiek of protestant zijn. Dat van huis uit is soms niet meer dan een oma en/of opa die herkenbaar katholiek was. De meeste leerkrachten worden dus, net zomin als hun leerlingen, (nog) religieus gesocialiseerd. Dat wat zij doen (soms via omwegen) alsnog als katholiek benoemen, doet geen recht aan hun zelfverstaan. Bovendien zijn basisschoolleerkrachten geen vakopgeleide godsdienstleraren en hebben zij zelf soms net zo weinig basiskennis over en ervaring met het christendom als de leerlingen. In deze geseculariseerde tijd uitgaan van Jezus Christus als gemeenschappelijke bron is uitgaan van de formele identiteit van de school en dat nadert toch wel dicht de gedachte: mijn school is katholiek, punt.

Blijft overeind dat in dialoog samen op zoek gaan naar een gemeenschappelijke visie wel uitgangspunt dient te zijn om in de school samen voor goed onderwijs te zorgen.

‘In het Nederlandse onderwijs is door de verzuiling de verleiding groot de levensbeschouwelijke oriëntatie van het onderwijs te doordenken vanuit de formele confessionele concepten van de school. Vanwege de maatschappelijke secularisatie en religieuze pluriformisering is dit onmogelijk geworden.

(...) Door de school te zien als een waardengemeenschap waar normatieve professionals al doende normatieve praktijken creëren, ontstaat een beter en werkbaarder perspectief op het identiteitsberaad van de school.’<sup>609</sup>

609 Cok Bakker en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. (2015) Te raadplegen via: <http://www.voion.nl/downloads/1eb47d0e-9a57-4f84-b090-ba33840cb198> Gedownload op 7 september 2015.

Cok Bakker maakt een onderscheid tussen instrumentele professionaliteit en normatieve professionaliteit.<sup>610</sup> Instrumentele professionaliteit is weten welke strategieën je moet volgen om bepaalde leerdoelen te halen. Bij instrumentele professionaliteit is de leraar enerzijds instrument van het systeem en beschikt zij of hij anderzijds over het benodigde instrumentarium (bijvoorbeeld inhoudelijke en didactische vakkennis).<sup>611</sup> Maar een leraar is volgens Bakker meer dan een instrument van het systeem. Zij of hij geeft voortdurend betekenis aan het systeem en kiest op basis van waarden en normen voor bepaalde interpretaties ervan. Dit noemt Bakker de normatieve professionaliteit.<sup>612</sup> Het motto van Cok Bakker is dat elke professional een normatieve professional is.<sup>613</sup> Het nadenken over wat nu levensbeschouwelijk is aan het onderwijs op deze specifieke school is volgens hem vruchtbaarder ‘wanneer we deze reflectie laten beginnen bij de normatieve dimensie van het denken en handelen van de individuele professional’.<sup>614</sup> En dus niet als eerste telkens insteken op de christelijke identiteit van de school.<sup>615</sup> Alleen in de dialoog, in de samenspraak, kunnen de individuele professionals zich beraden op de (levensbeschouwelijke) identiteit van de school: een gesprek over normatieve professionaliteit hoort bij professioneel leraar willen zijn.<sup>616</sup> Door eerst duidelijk te krijgen wat een team onder goed onderwijs verstaat en dan pas na te denken over de vraag waardoor de leerkrachten hierbij geïnspireerd worden, kan voorkomen worden dat de katholieke identiteit versmalt tot een louter instrumenteel begrip. Het gaat dus om de veranderde volgorde in het gesprek.<sup>617</sup>

De manier waarop het organisatieverhaal van de SKBA tot stand is gekomen, is hier een voorbeeld van. Eerst hebben de directeuren globaal aan de hand van *storytelling* met elkaar gedeeld wat ze binnen de SKBA in hun eigen functioneren meegemaakt hebben en wat zij meemaken met de leerlingen

---

610 Cok Bakker heeft over instrumentele en normatieve professionaliteit gesproken tijdens het gelijktijdig uitspreken van zijn inaugurele rede aan de Universiteit van Utrecht (UU) en zijn lectorale rede aan de Hogeschool Utrecht (HU) op 23 mei 2013 met als titel: *Het goede leren*. Deze rede is te vinden op de volgende internetpagina: <http://www.onderzoek.hu.nl/Onderzoekers/Cok-Bakker.aspx> Gedownload van deze pagina op 7 september 2015.

611 Bakker 2013, 17-20. Bakker heeft het voornamelijk over de lerarenopleidingen en niet over de pabo, maar dit onderscheid geldt ook voor leerkrachten in het primair onderwijs.

612 Bakker 2013, 21-24.

613 Bakker 2013, 26.

614 Bakker 2013, 30.

615 Met de term christelijke identiteit verwijst Bakker zowel naar de katholieke als protestantse identiteit van de school.

616 Bakker 2013, 31.

617 Bakker 2013, 36.

en wat hierin helpend of juist belemmerend was.<sup>618</sup> Uit die ingebrachte ervaringen vanuit hun normatieve professionaliteit is het organisatieverhaal rond Cas ontstaan (bijlage D). De directeuren herkennen in dit verhaal niet letterlijk hun eigen school, maar dit is een gedeelde visie op goed onderwijs, een gedeelde visie op de waarden en normen van waaruit directeuren binnen de SKBA samen vormend met hun leerlingen bezig willen zijn. Pas daarna werd de verbinding gemaakt met het Katholiek Sociaal Denken (KSD). Hiermee willen zij aangeven dat zij als stichting voor katholiek basisonderwijs in een bepaalde traditie staan en die traditie van het KSD herkennen ze in hun onderwijs. Wanneer de volgende stap zou zijn dat de leerkrachten in de verschillende scholen nu hun handelen volgens het KSD vorm moeten gaan geven, wordt de uitkomst op basis van de normatieve professionaliteit van de directeuren alsnog geïnstrumentaliseerd. Dat staat ook haaks op de achterliggende gedachte van het KSD dat katholiek sociaal denken bovenal bestaat in 'het engagement van mensen die op hun eigen plek en met hun eigen talenten mee helpen bouwen aan de samenleving, waarin het naar hun overtuiging goed is om te wonen'.<sup>619</sup> Een directeur of identiteitsbegeleider kan de vier waarden van het KSD wel eerst op kennisniveau inbrengen, maar het is vervolgens aan de teams om hier in hun schoolsamenleving vanuit hun normatieve professionaliteit op te reageren.

Bakker zet normatieve professionaliteit dan ook niet tegenover de instrumentele professionaliteit. De leerkracht heeft beide vaardigheden nodig om als een professionele leerkracht te kunnen functioneren, maar alleen focussen op de instrumentele vaardigheid in de school is niet voldoende.

'Als kwaliteit van onderwijs, kwaliteit van leven (van de professional) en kwaliteit van leren (ten behoeve van en door de leerling) niet alleen maar te realiseren is door het instrumenteel hanteren van een aantal protocollen en richtlijnen, en als permanent doordacht moet blijven op welke manieren richtlijnen betekenis krijgen – en dat eigenlijk alleen maar als zij geïnterpreteerd worden in relatie tot een concreet voorval – dan kan het niet anders dan dat daar ruimte voor gemaakt moet worden. Ruimte in tijd en in aandacht. Dit kan men als hinderlijk ervaren, omdat in de alledaags hectiek de neiging en noodzaak bestaan vooral in hoog tempo door te willen werken. Dat hoge tempo laat zich eenvoudig niet combineren met dit type 'trage vragen'.<sup>620</sup>

618 Suzanne Tesselaar en Annet Scheringa, *Storytelling handboek. Organiseren verhalen voor managers, trainers en onderzoekers*. 2e druk. (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2009).

619 Thijs Caspers, *Proeven van goed samenleven. Inleiding in het katholiek sociaal denken*. (Baarn: Adveniat geloofseducatie BV, 2012), 122.

620 Bakker 2013, 40-41. De term 'trage vragen' is volgens Bakker afkomstig van Kunneman.

Normatieve professionalisering veronderstelt dat leerkrachten een levensbeschouwelijk gesprek met elkaar kunnen voeren.<sup>621</sup> Dat kunnen moeilijke gesprekken zijn, omdat ze beginnen met het persoonlijke verhaal van de leerkracht en haar of zijn rol als professional. Bakker constateert dat dit een gesprek wordt tussen leerkrachten die in een godsdienstige traditie staan en leerkrachten die ongebonden spiritueel zijn.<sup>622</sup> Hij vergeet dan rekening te houden met de leerkrachten die dusdanig geseculariseerd zijn dat kerk en God geen betekenis (meer) hebben in hun leven, maar die ook goed onderwijs willen voor hun leerlingen.

Bakker veronderstelt ook dat de leerkrachten die op enigerlei wijze gelovig zijn de rituelen en symbolen, en dus ook hun taal, in kunnen brengen in het levensbeschouwelijk gesprek dat een team met elkaar voert. Dan kan zo'n gesprek een nieuw vergezicht oproepen.

Dat deze transcendente momenten ook zomaar kunnen gebeuren in de dagelijkse praktijk in de groep van een leerkracht komt volgens Cok Bakker ook naar voren uit onderzoek dat hij met Ina ter Avest gedaan heeft.<sup>623</sup>

In de dagelijkse gang van zaken ervaren leerkrachten volgens Cok Bakker en Ina ter Avest geen spanning tussen de formele identiteit van de school en de verschillende achtergronden van hun leerlingen. Als belangrijkste reden daarvan noemen zij dat de formele identiteit geen topic is in het denken van de leerkracht bij het nemen van belangrijke beslissingen in het lesgebeuren. De spanning ontstaat pas wanneer er bewust over de formele identiteit gereflecteerd gaat worden.<sup>624</sup> Zij geloven niet in een top-down benadering waarbij bestuurders en directeuren de identiteit van de school ontwerpen: 'Schoolethos is generated by the individual contributions and perceptions of principals, teachers, assistants and doorkeepers'.<sup>625</sup> De identiteit van de school begint bij het levensverhaal van de leerkracht, maar dat is volgens hen niet het hele verhaal. Op basis van onderzoek trekken zij de voorzichtige conclusie dat niet alleen de dagelijkse praktijk van de leerkrachten een rol speelt bij wat de identiteit van de school genoemd mag worden.<sup>626</sup> De achterliggende focus van de school (wij zijn een katholieke school) lijkt ook de dagelijkse praktijk van de leerkracht te beïnvloeden. Daar zou nog verder onderzoek naar gedaan moeten worden volgens hen.

---

621 Bakker 2013, 53.

622 Bakker 2013, 53-54.

623 Bakker en Ter Avest 2009, 143-145.

624 Bakker en Ter Avest 2009, 133.

625 Bakker en Ter Avest 2009, 134.

626 Bakker en Ter Avest 2009, 145-146.

*Slotconclusie: leerkrachten dienen regelmatig in gesprek te zijn over wat hen heilig is.* Op basis van de interviews kan vastgesteld worden dat leerkrachten werkzaam bij de SKBA nauwelijks nog gesocialiseerd worden in een kerkelijke katholieke traditie. Tegelijk wordt duidelijk dat zij, ondanks hun verschillende achtergronden, niet zoveel verschillen in wat zij met de leerlingen willen bereiken. Omdat dit een gevalsstudie is mogen de resultaten niet als landelijk geldig gezien worden, maar wat uit andere onderzoeken (zoals bijvoorbeeld van Bakker c.s.) naar voren komt, doet sterk vermoeden dat de situatie in Alphen aan den Rijn niet zo sterk zal afwijken van de situatie bij andere confessionele schoolbesturen. Dat leerkrachten zelf ook niet meer religieus gesocialiseerd worden, heeft gevolgen voor de praktijk. Leerkrachten zijn deels medeopvoeders en hebben hun eigen pedagogische opdracht bij de levensbeschouwelijke vorming. Een opdracht die bij het wegvallen van vanzelfsprekende morele confessionele kaders zelfs nog belangrijker is.

Van leerkrachten op een katholieke basisschool mag verwacht worden dat zij enige kennis van het christendom overdragen. Dat hoort bij hun instrumentele professionaliteit. De sluit ook aan bij de intentie die leerkrachten hebben. Uit de teamvergaderingen rond de vragen: ‘Wat is het belang van levensbeschouwelijke vorming?’, ‘Wat moet een kind na acht jaar katholieke basisschool in haar of zijn bagage hebben?’ en ‘Hoe zie je dit terug in de praktijk?’ komt naar voren dat leerkrachten kennis willen overdragen en dat zij vormend met hun leerlingen bezig willen zijn, en dat niet noodzakelijk in deze volgorde.

Leerkrachten willen de kinderen kennis laten maken met kerkelijke feestdagen en met Bijbelverhalen, vanuit de argumentatie dat de Nederlandse maatschappij van oudsher gebaseerd is op het christelijk geloof. Ze geven aan dat ze de kinderen hierbij het katholieke geloof niet opleggen, maar dat ze het belangrijk vinden om de leerlingen iets van christelijke feesten en Bijbelverhalen mee te kunnen geven. Naast aandacht voor het christendom is er ook aandacht voor andere religies, zoals het jodendom en de islam, omdat leerkrachten het belangrijk vinden dat kinderen respect leren opbrengen voor verschillende religies.<sup>627</sup> Het hoort tevens bij de instrumentele professionaliteit dat leerkrachten de kennis hierover op peil houden of brengen.

Maar kennisoverdracht alleen is geen levensbeschouwelijke vorming, zoals ook Jan Nieuwenhuis al constateerde. Leerkrachten geven ook aan dat zij meer willen. Levensbeschouwelijke vorming heeft niet alleen met feiten en weetjes te maken. Je moet volgens de leerkrachten de uitwerking ervan terug

---

<sup>627</sup> Zie paragraaf 4.5.5.

kunnen vinden in de sfeer in de groep en in de omgang van de kinderen en de leerkrachten met elkaar.<sup>628</sup> Hier komt de (religieuze) socialisatiekant duidelijk naar voren. Levensbeschouwelijke vorming wordt door leerkrachten ook omschreven als een vorm van socialisatie.<sup>629</sup> De kinderen krijgen zo de mogelijkheid aangeboden te leren nadenken over levensvragen, zodat ze kunnen gaan beseffen dat niet alles te vertalen is naar economische en financiële principes.<sup>630</sup> Dit sluit aan bij wat Paul van Tongeren kenmerkend vindt voor deugdedethiek: levensloop en levensstijl en het besef dat de dagelijkse praktijk fragiel is, zijn belangrijke aandachtspunten voor een deugdedethiek.<sup>631</sup> Leerkrachten willen dat de leerlingen goede burgers worden met oog voor elkaar. Levensbeschouwelijke vorming wordt gezien als algemene ontwikkeling, waarbij de kinderen leren nadenken over zichzelf en de wereld, zodat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de wereld waar zijzelf ook deel van uitmaken.<sup>632</sup>

Wat de leerkrachten tijdens de teamvergaderingen ingebracht hebben om de identiteit van hun school te omschrijven, staat in één lijn met wat ze tijdens de interviews vertelden. Ze willen met hun onderwijs bereiken dat de leerlingen kinderen worden, die betrokken op elkaar uitgroeien tot verantwoordelijke mensen. Ze willen de kinderen uitdagen om hun mogelijkheden zoveel mogelijk te exploreren, zonder hen daarbij te overvragen. Hun antwoorden komen overeen met de visie van Van Tongeren dat deugd geen burgerlijke braafheid is, maar een gericht zijn op excellentie, zonder daarbij te zeggen dat iedereen die niet perfect is, niet deugt. De verschillen tussen de leerkrachten zitten meer in de bronnen van waarden waaruit zij putten en die zijn niet meer hoofdzakelijk op confessionele grondslag.

Kinderen groeien op in een school als waardengemeenschap. Daar doen ze concrete ervaringen op met waarden en deugdzaam gedrag. Deugdzaam handelen is gebaseerd op bestaande betekenisvolle morele concepten, alleen gaat het niet om het opvolgen van regels vanwege de regel.<sup>633</sup> Die basiservaring met deugdzaam gedrag is nodig om daar later zelf ja tegen te zeggen of het te bekritisieren, te veranderen of achter je te laten. De waarden binnen die waardengemeenschap moeten door de leerkrachten voortdurend in dialoog

---

628 Zie paragraaf 4.5.5.

629 Zie paragraaf 4.5.4.

630 Zie paragraaf 4.5.1.

631 Zie paragraaf 2.2.

632 Zie paragraaf 4.5.5.

633 Zie Rosalind Hursthouse in 2.3.2.

met elkaar verhelderd worden.<sup>634</sup> Wat bedoelt deze specifieke gemeenschap van leerkrachten bijvoorbeeld met *bonum commune*, subsidiariteit, solidariteit en menselijke waardigheid, de vier punten van het katholiek sociaal denken, die binnen de SKBA leidraad zijn voor de gemeenschappelijke visie, zoals in het organisatieverhaal naar voren komt (zie bijlage D). De SKBA als schoolbestuur kan deze metawaarden aangeven, maar de concrete invulling gebeurt door juist deze leerkracht in deze bijzondere school. Leerkrachten kunnen door de wijze van invullen model staan voor wat die waarden in deugdzaam gedrag betekenen. Voorbeeldgedrag is een belangrijke factor in de socialisatie van kinderen.

De leerlingen worden in deugden gesocialiseerd door mee te doen aan de praktijken van de school en door deel uit te maken van de schoolgemeenschap die bepaalde deugden praktiseert. Van een katholieke school mag verwacht worden dat zij in verbinding blijft met de traditie waaruit die praktijken van die gemeenschap ontstaan zijn, waarbij de praktijk niet verward moet worden met de instituties waaraan deze praktijken gelieerd zijn.<sup>635</sup> Het gaat hier niet om een formeel kader. Roebben en Bakker c.s. geven duidelijk aan dat de christelijke traditie hierin iets te bieden heeft. Katholieke scholen zouden eilandjes van hoop moeten zijn waar duidelijk wordt dat het christendom iets te bieden heeft.<sup>636</sup> In de woorden van Dietrich Bonhoeffer:

‘Christen zijn betekent niet op een bepaalde manier religieus zijn, op grond van een of andere methodiek iets van zichzelf maken (een zondaar, een boeteling of een heilige), het betekent mens zijn.’<sup>637</sup>

Vermeer heeft in de aangehaalde onderzoeken vooral aandacht voor de religieuze socialisatie in het gezin, maar omdat leerkrachten voor kinderen

---

634 Hoe om te gaan met morele opvoeding in deze tijden van verandering heb ik januari 1997 in een verhaal verwerkt in de eindopdracht van het college Morele opvoeding van dr. Bert Roebben in het kader van de studie doctoraal theologie die ik toen volgde. De vraag was het materiaal van het college op een persoonlijke manier creatief te verwerken in een eindrapport. Waarbij ook een aantal criteria opgegeven werden, zoals onder andere dat het toegepast moest worden op de eigen praktijk. Een praktijk die voor mij in die tijd bestond uit de begeleiding van een vrouw-en-geloofgroep in dienst van het dekenaat Leiden en districtscatecheet (nu identiteitsbegeleider) in dienst van twee schoolbesturen. Wat in deze eindopdracht duidelijk naar voren komt, is het belang van elkaar vertellen waar je staat. Daar wordt de identiteit van een team helder. Dit werkstuk heeft, ondanks enige gedateerdheid, nog steeds actualiteitswaarde en is daarom in zijn geheel opgenomen in bijlage F.

635 Zie Alasdair MacIntyre in 2.3.4.

636 Ook het onthouden van een christelijke visie op ethiek kan als discriminatie gezien worden. Roebben, 1995, 303.

637 Dietrich Bonhoeffer, *Verzet en overgave*. 4e druk nieuwe editie. (Baarn: Ten Have, 1981), 301.



in de basisschoolleeftijd ook significante anderen zijn, zullen ook zij enige invloed hebben op de religieuze socialisatie van de leerlingen. Maar altijd alleen in afgeleide betekenis. Wanneer ouders hun kinderen niet religieus socialiseren, kunnen leerkrachten in het gunstigste geval wel ontmoetingen met de leerlingen creëren waarin iets kan oplichten van de diepte van een religie. Daarbij is het belangrijk dat de significante anderen (wat leerkrachten in de basisschoolperiode voor een groot deel ook zijn) op één lijn zitten.

Als team een gemeenschappelijke visie ontwikkelen is noodzakelijk voor goede levensbeschouwelijke vorming. Leerkrachten dienen hiervoor hun normatieve professionaliteit in te zetten en ruimte en tijd te maken om vanuit hun persoonlijke en professionele identiteit werkelijk in dialoog met elkaar te gaan. Daar tijd voor vrij maken in de hectiek van het schoolleven is geen luxe, maar een noodzakelijkheid. En dat is geen onderwerp dat alleen leerkrachten aangaat die concreet met een project levensbeschouwelijke vorming werken. Het gaat hier om de geleefde identiteit van de school en die bestaat uit alle leerkrachten.

Katholieke scholen die werk willen maken van de morele opvoeding van de aan hun zorg toevertrouwde leerlingen en die niet alleen in naam katholiek willen zijn zullen, ook als de bronnen van waarden van leerkrachten niet hetzelfde zijn, voortdurend met elkaar het gesprek aan dienen te gaan over 'wat ons heilig is'.<sup>638</sup> Gesprekken hierover zijn altijd spannende maar ook waardevolle gesprekken, waarbij leerkrachten elkaar echt kunnen ontmoeten. Dat kan leiden tot een dialoog, die de mogelijkheid in zich heeft dat er iets gebeurt dat het 'platte' gespreksonderwerp overstijgt. Zoals Dietrich Bonhoeffer zei: 'We moeten het riskeren aanvechtbare dingen te zeggen, als daardoor de vitale vragen maar weer aan de orde komen'.<sup>639</sup>

---

638 Peter Nissen, 'Tussen wereldbrand en wereldvrede' in: *Volzin: magazine voor religie en samenleving*, 14/05 (2015), 34.

639 Dietrich Bonhoeffer 1981, 313.



## SAMENVATTING

### *Probleemstelling en onderzoeksvraag*

Vanaf de totstandkoming van het bijzonder onderwijs in de huidige vorm in de negentiende eeuw was het een belangrijke taak van het katholiek primair onderwijs om katholieke kinderen in te leiden in de katholieke gemeenschap en het kerkelijk leven. Katholieke kinderen moesten worden opgevoed tot kerkbetrokken gelovigen. Deze opvatting over de specifieke taak van het katholiek onderwijs staat ter discussie. Katholieke scholen hebben een open aannamebeleid voor de leerlingen en ook zijn er leerkrachten aangesteld die niet (meer) met de katholieke traditie zijn opgegroeid. Daardoor is er een schoolcultuur ontstaan die zich niet langer vanzelfsprekend verbonden voelt met een kerkelijke cultuur.

Dat mensen loskomen van een kerkelijke binding is ook de conclusie van Kronjee en Lampert in hun onderzoek *Geloven in het publieke domein*. Zij constateren dat kerk of een gelovige opvoeding steeds meer uit het zicht verdwijnt. In kerkelijke documenten als de nota *Bezield en zelfbewust* van 2002 omschrijven de bisschoppen de katholieke school echter als een school waar de educatieve taak gebaseerd is op: 'een stelsel van spirituele en morele waarden, die hun bedding en voedingsbodem vinden in de geloofsschat en de levende traditie van de Rooms-Katholieke Kerk.' De leerkrachten die in hun groepen vorm moeten geven aan de katholieke identiteit staan in deze spanning van veranderingen in de maatschappij en kerkelijke verwachtingen. In teamvergaderingen rond identiteit komt met een zekere regelmaat de vraag langs wat leerkrachten belangrijk vinden om aan de leerlingen mee te geven. Dan worden altijd deugden als respect, verwondering en iets over hebben voor elkaar genoemd, waarbij leerkrachten meteen zeggen dat ze dit niet typisch katholiek vinden, maar algemeen menselijk.

Dit roept de volgende vraag op: welke deugden willen leerkrachten aan hun leerlingen overdragen, vanuit welke bronnen van waarden doen zij dit en met welke spirituele praktijken worden die waarden gevoed? Aan deze vraag liggen als werkhypothesen ten grondslag dat leerkrachten de intentie hebben deugden over te dragen, dat alles wat we doen waardengebonden is en dat door het beoefenen van spirituele praktijken waarden worden gevoed.

Omdat dit kwalitatieve onderzoek helemaal uitgevoerd is binnen de Stichting voor Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn is het een gevalstudie. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, heb ik tachtig leerkrachten geïnterviewd volgens de oral history methode met gebruikmaking van een guide.

*Werkdefinitie van deugd*

Waarden, normen en deugden worden vaak in één adem genoemd. Volgens Paul van Tongeren geeft een norm de minimale verplichting aan waaraan mensen in een bepaalde context moeten voldoen en is een waarde een van binnenuit gevoelde motivatie om maximaal te handelen. De deugd bemiddelt tussen norm en waarde en is altijd contextgebonden. De context van dit onderzoek is het onderwijs. In de onderwijssetting richten leerkrachten zich niet alleen op het overdragen van deugden die specifiek gericht zijn op de onderwijsleersituatie. De overdracht van deugden gebeurt in het kader van de kerndoelen van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en zijn, samengevat, gericht op het aanleren van de juiste attitudes om een goed burger te zijn, de vorming van het karakter, algemene vorming en socialisatie. Om tot een bruikbare werkdefinitie van deugd voor dit onderzoek te komen, zijn diverse auteurs geraadpleegd. Als basis is gebruik gemaakt van het boek *Leven is een kunst* van Paul van Tongeren, vanwege het overzicht van de geschiedenis van de deugdedethiek en de verschillende stromingen binnen de ethiek. Hij maakt duidelijk dat zelfverwerkelijking aan de basis ligt van de klassieke omschrijving van deugd en dat het christendom daar activiteit van God, aandacht voor de naaste en het besef dat we kunnen falen aan toevoegt. Volgens Van Tongeren hebben de klassieke deugden, met de nadruk op eigen inspanning, en de theologale deugden (geloof, hoop en liefde), met de nadruk op ontvangen, elkaar nodig. Deugdedethiek houdt de spanning tussen zelfverwerkelijking en de fragiliteit van het bestaan overeind. Deugd is volgens hem geen burgerlijke braafheid, maar een kracht die door oefening sterker kan worden en die daarmee dus in potentie aanwezig is.

Het uitoefenen van een deugd gebeurt volgens Alasdair MacIntyre in praktijken, waarbij praktijken niet verward moeten worden met instituties. Instituties zijn verbonden met het externe goede. Maar we leren volgens MacIntyre altijd deugden beoefenen in een specifieke gemeenschap met haar eigen specifieke institutionele vormen. Een deugdzaam mens leeft niet alleen voor zichzelf, maar maakt deel uit van een gemeenschap.

Uit de theorieën van Van Tongeren, MacIntyre en andere auteurs ben ik tot de volgende werkdefinitie van deugd gekomen: een deugd is een karaktertrek die in een praktijk ontwikkeld of verkregen kan worden, waardoor iemand vanuit een innerlijke motivatie in een bepaalde context optimaal weet te handelen, zowel voor haar of hem zelf als voor de gemeenschap waartoe iemand hoort.

*Bronnen van waarden*

Voor de onderbouwing van de werkhypothese dat alles wat we doen waardengebonden is, ben ik te rade gegaan bij Hans Joas. Hij heeft in zijn boek *Die Entstehung der Werte* onderzocht hoe waarden en bindingen aan

waarden ontstaan. Volgens hem ontstaan waarden enerzijds in de ervaringen die mensen opdoen bij de ontwikkeling van hun persoonlijkheid en anderzijds in de morele bereidheid, tenminste af en toe, te kiezen voor een doel dat het persoonlijke overstijgt.

In dit onderzoek gaat het niet om de vraag wat de specifieke achterliggende waarden van leerkrachten zijn bij het willen overdragen van deugden, maar is de vraag uit welke bronnen van waarden leerkrachten hierbij putten. Verscheidene (clusters van) wetenschappers hebben onderzoek gedaan naar bronnen van waarden. Drie hiervan zijn geraadpleegd.

De katholieke Canadese filosoof Charles Taylor onderscheidt binnen de veelheid aan morele bronnen drie grote clusters: (1) geloof in God, (2) het uit de wetenschap voortgekomen atheïsme en (3) creatieve verbeeldingskracht. Deze bronnen zijn niet streng van elkaar te scheiden en zijn alle drie nog steeds in de samenleving aanwezig.

In de *Special Eurobarometer Social values, Science and Technology*, een onderzoek van de Europese Commissie uit 2005, onderscheiden de onderzoekers drie categorieën: (1) I believe there is a God, (2) I believe there is some sort of spirit or life force en (3) I don't believe there is any sort of spirit, God or life force.

In Nederland hebben Gerrit Kronjee en Martijn Lampert in 2006 onderzoek gedaan naar ontwikkelingen in de verhouding tussen religie en het publieke domein: *Geloven in het publieke domein*. Zij onderscheiden zes categorieën, die zijn samen te vatten in de driedeling: (1) confessionelen, (2) ongebonden spirituelen en (3) de niet-religieuzen.

Hoewel deze drie studies van verschillende invalshoeken zijn uitgegaan en de benamingen binnen de groepen niet gelijk zijn constateer ik, in aansluiting bij Frans Jespers, dat dit niet wil zeggen dat de gegevens niet bruikbaar zijn, omdat er eveneens overeenkomsten zijn. Bij alle drie is er een groep die zich verbonden voelt met één van de grote wereldreligies. De overeenkomst in de tweede groep is dat het gaat om mensen die religieus en/of spiritueel zijn zonder een band te hebben met een bepaalde kerk of met religieuze leerstellingen. Tot slot is er bij zowel Taylor als de *Special Eurobarometer* en *Geloven in het publieke domein* een groep die noch in God noch in een andere hoge macht gelooft en die zich uitdrukkelijk niet tot één van de wereldreligies rekent.

Na een vergelijking van deze drie (clusters van) wetenschappers ben ik tot de volgende drie benamingen gekomen: confessionele grondslag, ongebonden spirituele grondslag en seculiere grondslag. In het eerste domein voelen mensen zich verbonden met een van de grote wereldreligies en met de inhoud van die wereldreligie. Die inhoud kan divers zijn. In het tweede domein voelen mensen zich niet (meer) verbonden met een van de grote wereldreligies, maar staan ze wel open voor spiritualiteit. De inhoud is hier zo mogelijk nog meer divers dan in het eerste domein. In het derde domein is er geen enkele

binding met wat voor hogere kracht of macht ook. Het draait hier in diverse schakeringen om familiewaarden, vrienden en gezelligheid.

De drie bronnen van waarden zijn niet streng van elkaar te scheiden. Praktijken van spiritualiteit, die verbonden zijn met waarden die iemand heilig zijn, komen in elk domein voor.

#### *De context van de onderzoeksgroep*

De onderzoeksgroep bestaat uit tachtig leerkrachten werkzaam bij de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA). Omdat ontwikkelingen binnen de SKBA niet los te denken zijn van ontwikkelingen in Nederland is er eerst een beknopte schets gegeven van onderwijsontwikkelingen in Nederland. Daarbij is gekeken naar de totstandkoming van het katholiek bijzonder onderwijs, de relatie tussen kerk en school en veranderingen in het lesprogramma.

Daarna is de SKBA in kaart gebracht. Het katholiek onderwijs in Alphen aan den Rijn is onder verantwoordelijkheid van de parochie begonnen. In 1958 kwam er een splitsing in kerkbestuur en schoolbestuur, gevolgd door een splitsing tussen kleuter- en lager onderwijs enerzijds en voortgezet onderwijs anderzijds. De inhoudelijke verantwoordelijkheid verschoof door de jaren heen eveneens van parochie naar school. Dit leidde tot voortdurende discussies over de katholiciteit van de school. De discussie over wat katholiek zijn inhoudt en wat er van de school verwacht mag worden, komt nog steeds ter tafel tijdens het jaarlijkse school-parochieoverleg.

De context van de onderzoeksgroep bestaat uit de huidige zes scholen. Van elke school is kort wat historische informatie gegeven en de actuele situatie van schooljaar 2011-2012, het jaar waarin de tachtig leerkrachten zijn geïnterviewd. De zes scholen zijn in volgorde van de oorspronkelijke stichting opgenomen: de Bonifacius, het Spectrum, de Jenaplaneet, het Spinnewiel, de Meridiaan en het Vianova.

Om de scholen ook inhoudelijk in beeld te krijgen, is het resultaat van teamvergaderingen over de identiteit van de school eveneens opgenomen. De opbrengst van deze vergaderingen is per school een notitie waarin die school de eigen identiteit verwoord heeft. Op basis van deze omschrijvingen heb ik de identiteit van de SKBA geformuleerd.

#### *De onderzoeksmethode*

Elke vorm van interview is in zekere zin een kunstmatige gespreksituatie. Aan de ene pool van het spectrum staat het gestructureerde interview en aan de andere pool het narratieve interview. Om leerkrachten zoveel mogelijk zelf aan het woord te laten komen, heb ik gekozen voor de oral history methode. Omdat ik hulpvragen achter de hand had om het gesprek in beweging te

houden en de nodige verdieping aan te brengen, was er sprake van een interview met een guide.

De interviews zijn grotendeels in schooljaar 2011-2012 afgenomen. Om tot een min of meer willekeurige onderzoeksgroep te komen, ben ik tussen de middag en na schooltijd de scholen binnengelopen en heb ik de leerkrachten die ik daar op dat moment aantrof gevraagd of zij bereid waren mee te werken aan mijn onderzoek. Dit heb ik het hele schooljaar gedaan. De interviews zijn gelijkmatig over de scholen verdeeld en ik heb er ook op gelet dat per school leerkrachten uit alle groepen werden meegenomen in dit onderzoek.

Alle interviews zijn gestart met het vragen naar algemene gegevens. Gegevens als leeftijd, geslacht, levensbeschouwing bij de opvoeding, levensbeschouwing nu, of ze in een dorp of stad zijn opgegroeid en of de huidige woonplaats een dorp of stad is, zijn in een schema opgenomen. Ook zijn de opleiding en de functie binnen de school in kaart gebracht.

Na het noteren van deze algemene gegevens was de startvraag: wat wil je met je onderwijs bereiken? Vaak verder in het interview aangevuld met de vraag: wat voor kinderen zou je willen dat het zijn na acht jaar basisschool? Bij iedereen is doorgevraagd naar welke betekenis de opgegeven levensbeschouwing heeft. Geloof in God of een hogere macht kwam deels heel natuurlijk in het gesprek naar voren en deels heb ik daar specifiek naar gevraagd. Tevens heb ik nagevraagd of er interesse is voor zaken als Reiki, mindfulness, klankschalen, reading en dergelijke. De antwoorden zijn gebruikt om aan te kunnen geven bij welke bronnen van waarden leerkrachten zich thuis voelen en aan welke spirituele praktijken wordt deelgenomen.

#### *Welke deugden dragen leerkrachten over?*

In de geschiedenis van de deugdedethiek is sprake van klassieke deugden en christelijke deugden, maar er kan ook sprake zijn van een ongelimiteerd aantal eigentijdse deugden. Om aan te blijven sluiten bij het taalspel van de leerkrachten en hun praktijk heb ik gekozen voor eigentijdse deugden. De tijdens de interviews genoemde deugden zijn samengevat in twintig deugden. Naast liefdevol, respect voor andere mensen, samenwerking, zelfstandigheid en zelfvertrouwen werden het meest genoemd. Wat opvalt is dat deugden als zelfrespect en zelfvertrouwen vaak gekoppeld zijn aan deugden als naastenliefde, respect voor de ander en samenwerking. Dat is logisch omdat dit twee clusters van deugden zijn waardoor een leerling in een klassensituatie optimaal kan presteren.

#### *Hoofdbron van waarden*

De hoofdvraag van dit onderzoek is uit welke bronnen van waarden leerkrachten deugden willen overdragen. Om dit in beeld te kunnen krijgen,

zijn de interviews op drie punten geanalyseerd: (1) Welke geloofsopvoeding hebben leerkrachten gekregen en wat is de betekenis van geloof nu?; (2) Is er sprake van een godsbeeld? en (3) Is er interesse in alternatieve spiritualiteit? De leerkrachten in de bron van waarden op ongebonden spirituele grondslag zijn onderverdeeld in leerkrachten met een katholieke, protestantse of niet-confessionele achtergrond. Dat leidde tot de volgende verdeling:

- Veertien leerkrachten hebben als hoofdbron van waarden de confessionele grondslag. Zij geven aan katholiek of protestant te zijn. Uit hun verhaal blijkt dat geloof in meer of mindere mate een rol speelt in hun leven.
- Achttien leerkrachten hebben als hoofdbron van waarden de seculiere grondslag. Geloofsbronnen spelen naar eigen zeggen geen rol (meer) in hun eigen leven. Zij wijzen alles dat naar God zou kunnen verwijzen af: er is geen God en er is ook niet *iets*. Vanuit hun beroepsprofessionaliteit besteden zij op school wel aandacht aan geloofszaken.
- Tenslotte zijn er de 48 leerkrachten met als hoofdbron de ongebonden spirituele grondslag. Zij voelen zich niet (meer) verbonden met een kerkgemeenschap, maar ze wijzen geloof over het algemeen niet af.

### *Praktijken van spiritualiteit*

Spirituele praktijken zijn praktijken die met een zekere discipline en regelmaat verricht worden, als zinvol worden ervaren en betrekking hebben op spirituele ontwikkeling. Dat het praktijken zijn, die gerelateerd zijn aan de waarden die een ultieme oriëntatie aan het leven van mensen geven, vormt de onderbouwing van de derde werkhypothese dat door het beoefenen van spirituele praktijken waarden worden gevoed. Daarom zijn de interviews ook geanalyseerd op basis van praktijken van spiritualiteit die in de verhalen van de leerkrachten naar voren kwamen.

Elisabeth Hense onderscheidt zes verschillende spirituele praktijken: begeleidingspraktijken, creatieve praktijken, deugdenpraktijken, fysieke praktijken, geestelijke praktijken en reflexieve praktijken. In hoofdstuk acht staat schematisch weergegeven uit welke bronnen van waarden een leerkracht put en welke praktijken van spiritualiteit door die leerkracht beoefend worden. Er zijn 78 leerkrachten die vertellen over begeleidingspraktijken, bij vijftien leerkrachten is sprake van creatieve praktijken, bij 46 leerkrachten komt naar voren dat zij vanuit een waarde op een bepaalde manier handelen (deugdenpraktijken), 33 leerkrachten verrichten fysieke praktijken en 46 leerkrachten geestelijke praktijken en bij 75 leerkrachten is sprake van reflexieve praktijken.

Zowel begeleidingspraktijken als reflexieve praktijken zijn bij nagenoeg alle geïnterviewden aanwezig. Het zit in de aard van het onderwijs om leerlingen te willen begeleiden. Daarbij gaat het om meer dan kennisoverdracht. Leerkrachten vinden de vormende aspecten van hun begeleiding minstens zo belangrijk. Dat reflexieve praktijken veel ter sprake gekomen zijn, heeft te maken met de vorm van interviewen. Juist die momenten waarop een leerkracht bewust nagedacht heeft over haar of zijn leven komen ter sprake tijdens een interview volgens de oral history methode.

### *Slotbeschouwing*

Dit onderzoek draaide om de vraag welke deugden leerkrachten werkzaam bij de Stichting voor Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn aan hun leerlingen willen overdragen, uit welke bronnen van waarden zij dit doen en met welke spirituele praktijken zij hun waarden voeden.

De genoemde deugden zijn samengevat in twintig deugden, waarbij naastenliefde, respect voor andere mensen, samenwerking, zelfstandigheid en zelfvertrouwen het meest werden genoemd.

Wat duidelijk werd uit de interviews is dat mensen nog niet zo simpel in een hokje te plaatsen zijn. Mensen zitten complex en gelaagd in elkaar. Van de tachtig leerkrachten zijn er vijftig bij wie sprake is van meer dan één bron van waarden. Uitgaande van de hoofdbron van waarden putten veertien leerkrachten voornamelijk uit bronnen op confessionele grondslag, achttien leerkrachten uit bronnen op seculiere grondslag en 48 uit bronnen op ongebonden spirituele grondslag. De interviews wijzen uit dat de leerkrachten, net als de leerlingen, steeds minder religieus gesocialiseerd zijn en op afstand van het kerkelijk gebeuren staan. Dit betekent dat de geleefde identiteit van de school niet langer hetzelfde is als de formele identiteit van de school en dat vraagt om een andere aanpak.

Leerkrachten beschikken over instrumentele professionaliteit en normatieve professionaliteit. Instrumentele professionaliteit heeft te maken met het beschikken over inhoudelijke en didactische vakkennis. Normatieve professionaliteit is het gegeven dat leerkrachten voortdurend op basis van hun waarden en normen kiezen voor een bepaalde invulling van alles wat zij in een school doen. Op basis van de instrumentele professionaliteit mag van een leerkracht op een katholieke basisschool verwacht worden dat zij aan enige kennisoverdracht doen. Daar zullen zij, omdat zij zelf nauwelijks meer religieus gesocialiseerd worden, niet altijd over beschikken.

Maar alleen de instrumentele professionaliteit is niet genoeg en leerkrachten geven ook aan dat zij meer willen. Leerkrachten willen de leerlingen opvoeden tot verantwoordelijke mensen.

Dat gebeurt op school, die een waardengemeenschap is. Op school doen de leerlingen concrete ervaringen op met waarden en deugdzaam gedrag en zo worden ze gesocialiseerd.

Op basis van de normatieve professionaliteit van de leerkrachten mag van hen verwacht worden dat zij met elkaar in dialoog gaan over de visie die zij hebben op levensbeschouwelijke vorming. Katholieke scholen die werk willen maken van de morele opvoeding van de aan hun zorg toevertrouwde kinderen zullen voortdurend met elkaar het gesprek dienen aan te gaan over wat hen 'heilig' is. Dat zijn spannende gesprekken, maar het kunnen ook waardevolle gesprekken zijn.



## ENGLISH SUMMARY

### *Problem definition and research question*

From the establishment of *particular education*<sup>640</sup> in its current form in the 19<sup>th</sup> century, an important task of catholic primary education has been to introduce catholic children into the Catholic community and church life. Catholic children were to be raised to become faithful churchgoers. However, the view of this specific task of catholic education is under discussion. Catholic schools pursue an open admissions policy for pupils and also appoint teachers who have no longer been raised within Catholic traditions. This has resulted in a school culture in which the connection with the culture of the church is no longer naturally felt.

In their research *Geloven in het publieke domein* Kronjee and Lampert conclude that people are letting go of their connection to the church. They conclude that the church and a religious upbringing are gradually disappearing from people's lives. However, in church documents, such as the 2002 memorandum *Beziëld en zelfbewust*, the bishops describe Catholic schools as schools in which education is based on 'a system of spiritual and moral values that find their foundation and fertile soil in the religious treasure and living tradition of the Roman Catholic Church'. The teachers, who have to give shape to the Catholic identity in their classes, find themselves in the middle of the tension between a changing society on one side and the expectations of the church on the other.

In meetings with school teams where we discuss identity, a recurring topic is: what do the teachers think is important to pass on to their pupils? They usually mention virtues like respect, amazement, and to be willing to do things for each other – to which the teachers immediately add that they don't think these are typically Catholic qualities, but rather general human qualities.

This leads to the following research question: which virtues do teachers want to pass on to their pupils, what are the sources of the values from which they do this, and which spiritual practices feed those values? The following working hypotheses underlie the research question: teachers have the intention of passing on virtues to their pupils; everything we do is based on values; and spiritual practices feed those values.

---

<sup>640</sup> **particular education** ("bijzonder onderwijs") refers to a separate category of education distinct from both public and private education, in which a school is administered by an independent board, as opposed to a government authority, while still receiving government funding. [https://en.wikipedia.org/wiki/Special\\_school\\_\(Netherlands\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Special_school_(Netherlands))

I carried out this qualitative research entirely within *Stichting voor Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn* (Organisation for Catholic Primary Education in Alphen aan den Rijn), therefor this is a case study. In order to answer the research questions, I interviewed 80 teachers based on the oral history method using a guide.

### *Working definition of virtue*

Values, norms and virtues are often mentioned together. According to Paul van Tongeren, a norm refers to the minimum level of duty that people should fulfil in a certain context, and a value is the inner motivation to act optimally, while virtue mediates between norm and value and is always related to context. The context of this research is education. Within this context teachers do not just teach virtues specifically aimed at the school situation. Teaching virtues takes place within the context of the primary goals of the Ministry of Education, which are aimed at, in short, teaching the right attitudes to be a good citizen, building of character, general education and socialization.

In order to come to a workable working definition of virtue for this research, I consulted several authors. The principal work I consulted was *Leven is een kunst* by Paul van Tongeren, because of the overview it provides of the history of virtue ethics and the various streams within ethics. Van Tongeren explains that self-realisation is at the base of the classical description of virtue, and that Christianity adds to it activity of God, attention for our neighbour, and the understanding that we can fail. According to him, the classical virtues, with emphasis on one's own efforts, and the theological virtues (faith, hope and charity), with emphasis on receiving, mutually need each other. Virtue ethics maintains the tension between self-realisation and the fragility of existence. According to him, virtue is not simply common decency, but a strength that becomes stronger by practicing and is therefore potentially present.

According to Alasdair MacIntyre, practicing a virtue is done in practices, in which practices should not be confused with institutions. Institutions are connected with the external good. But according to MacIntyre we always learn to exercise virtues in a particular community with its own specific institutional forms. A virtuous person does not only live for himself, but is part of a community.

Based on the theories of Van Tongeren, MacIntyre and other authors, my working definition of virtue is: a virtue is a characteristic that can be developed or obtained in a practice, as a result of which a person, based on inner motivation, is able to act optimally, within a certain context, for herself of himself as well as for the community that person belongs to.

### *Sources of values*

To support the working hypothesis that everything we do is based on values, I consulted Hans Joas. In his book *Die Entstehung der Werte* he investigated how values and connections to values arise. According to him, values arise on the one hand through the experiences people have while developing their personalities, and on the other hand through the moral willingness, at least every now and then, to choose a goal that transcends the individual.

This research is not about the question what teachers' specific underlying values are when passing on virtues. It is about the question from which sources of values they draw when passing on virtues. Various (groups of) scientists have researched sources of values. I consulted three of them.

Within the multitude of moral sources, the Catholic Canadian philosopher Charles Taylor distinguishes three main clusters: (1) belief in God, (2) scientific atheism, and (3) creative imagination. These sources cannot be strictly separated and all three are still present in our current society.

In *Special Eurobarometer Social Values, Science and Technology*, a 2005 research by the European Commission, the researchers distinguish three categories: (1) I believe there is a God, (2) I believe there is some sort of spirit or life force, and (3) I don't believe there is any sort of spirit, God, or life force.

In the Netherlands in 2006 Gerrit Kronjee and Martijn Lampert did a research into the development of the relation between religion and the public domain: *Geloven in het publieke domein*. They distinguish six categories that can be divided into three groups: (1) the religious, (2) the unaffiliated spiritual, and (3) the non-religious.

Although each of these three studies is based on a different approach and the descriptions of the categories aren't the same, I conclude, in accordance with Frans Jespers, that this does not mean that the results are of no use, because there are similarities. In all three there is a category of people who feel affiliated to one of the major world religions. The second category has in common that it refers to people who are religious or spiritual without having any ties to a specific church or religious doctrine. Finally, with Taylor, as well as in *Special Eurobarometer Social Values, Science and Technology* and *Geloven in het publieke domein*, there is a category of people who do not believe in God or in any other higher power and who explicitly do not count themselves as part of one of the major religions.

After comparing these three (groups of) scientists, I decided on the following descriptions for the three categories: religious basis, unaffiliated basis, and secular basis. In the first category, people feel affiliated to one of the major world religions and to the substance of that religion. That substance can be diverse. In the second category people do not feel affiliated to any of the

major world religions, but they are open to spirituality. Here, the substance is even more diverse than in the first category. In the third category there is no affiliation whatsoever to any sort of higher power. The substance here is about various shades of family values, friends and sociability. These three sources of values cannot be strictly separated. Practices of spirituality, which are connected to values that are sacred to a person, occur in each of the three categories.

### *The context of the research population*

The research population consists of 80 teachers who work for Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA). Developments within SKBA cannot be seen as separate from developments in the Netherlands as a whole. Therefore, I first provide a brief sketch of educational developments in the Netherlands, describing the development of Catholic schools, the relation between church and school, and the changes in the curriculum.

Next, I describe SKBA. At the start, Catholic education in Alphen aan den Rijn was the responsibility of the parish. In 1958 the church council and the school board were separated, followed by a separation of a preschool and primary school bound on the one hand and a secondary school bound on the other. The responsibility regarding content also shifted from parish to school. This led to continuous discussions regarding the Catholic identity of the school. The discussion of what it means to be Catholic and what can be expected of the school in this regard are on the agenda of the yearly parish-school meeting even today.

The context of the research population are the current six schools that make up SKBA. I provide a brief historic overview of each school and a description of the current situation in school year 2011-2012, the year in which the 80 teachers were interviewed. The six schools are, in order of their original foundation: Bonifacius, Spectrum, Jenaplanet, Spinnewiel, Meridiaan and Vianova.

The view of the schools themselves is expressed in the outcome of school team meetings regarding the identity of the school. Therefore this has been included as well. These meetings result in a memo for each school in which they describe their own identity. Based on these descriptions I formulated the identity of SKBA.

### *The research method*

Any type of interview is in fact an artificial conversation. At one end of the spectrum is the structured interview and at the other end the narrative interview. To allow teachers to express themselves freely as much as possible, I chose the oral history method. Because I had a list of backup questions

to keep the conversation going and to go deeper when needed, the method qualifies as an interview with a guide.

The majority of the interviews were taken in school year 2011-2012. To achieve a more or less random population, I went to the schools during lunch breaks and after school hours and asked teachers I encountered at that moment if they were willing to participate in my research. I did this throughout the school year. The interviews are equally spread across the schools and I also made sure that in each school teachers from all grades participated.

Every interview started with some general questions: age, sex, life stance that they were brought up with, current life stance, brought up in a village or in a town, currently living in a village or in a town. These data are presented in a table. Qualifications and position within the school were also registered.

After gathering this general information, the first question was: When teaching, what do you want to achieve? Further on in the interview I often asked a further question: What kind of children would you like them to be after eight years of primary school? In each interview I went on to ask what the meaning is of their life stance. Belief in God or a higher power was sometimes brought up naturally, sometimes I specifically asked about it. I also asked whether they are interested in things like Reiki, mindfulness, singing bowls or psychic reading. The answers were used to indicate which sources of values teachers feel at ease with and in which spiritual practices they participate.

#### *Which virtues do teachers pass on?*

The history of virtue ethics refers to classical virtues and Christian virtues, but there is also an infinite number of contemporary virtues. In order to match the language-game of the teachers and their practices I chose to use contemporary virtues. All virtues mentioned in the interviews have been summarized to twenty virtues. Charity, respect for other people, cooperation, independence and self-confidence are mentioned most. Noteworthy is that virtues like self-respect and self-confidence are often mentioned in combination with virtues like charity, respect for other people and cooperation. This makes sense because they are two sets of virtues that allow pupils to perform optimally in a classroom situation.

#### *Principal source of values*

The core question of this research is which sources of values teachers draw from when passing on values. In order to create an overview of this, the interviews have been analysed for three aspects: (1) With which religion was a teacher brought up and what means religion to them today?; (2) Do they have a notion of God?; and (3) Are they interested in alternative spirituality? The

teachers in the category ‘unaffiliated spiritual basis’ have been further divided into Catholic, Protestant and non-religious upbringing. This resulted in the following segmentation:

- 14 teachers find their main source of values in a religious basis. They indicate that they are Catholic or Protestant. From what they told me, I conclude that religion plays a role in their lives, to a varying extent.
- 18 teachers find their main source of values in a secular basis. According to them religious sources do not (any longer) play a role in their lives. They reject anything that could refer to God: there is no God and no ‘something’ either. As professionals, they do bring up topics related to religion in their classes.
- Finally, there are 48 teachers who find their main source of values in an unaffiliated spiritual basis. They do not (any longer) feel connected to any church community but, generally, they do not reject religion altogether.

### *Practices of spirituality*

Spiritual practices are practices that are exercised with some discipline and regularity, are experienced as meaningful and are aimed at spiritual development. They are practices related to the values that provide an ultimate orientation to people’s lives, which provides a basis for the third working hypothesis that values are fed by exercising spiritual practices. That is why the interviews have been analysed by the spiritual practices the teachers talked about in the interviews.

Elisabeth Hense defines six different spiritual practices: guidance practices, creative practices, practice of virtues, physical practices, devotional practices and reflective practices. Chapter 8 provides a table that gives an overview of which sources of values each teacher draws from and what spiritual practices that teacher exercises. There are 78 teachers who talk about guidance practices, 15 teachers mention creative practices, 46 teachers explain that the way they act is based on a certain value (practice of virtues), 33 teachers carry out physical practices, 46 teachers carry out devotional practices, and 75 teachers mention reflective practices.

Both guidance practices and reflective practices are mentioned by almost all interviewees. Wanting to guide pupils is in the nature of teaching. And this includes more than transferring knowledge. To teachers, the formative aspects of their guidance are at least as important. The fact that reflective practices were brought up a lot, has to do with the type of interview. In an interview based on the oral history method, precisely those moments a teacher has deliberately thought about his or her life are brought up.

### *Concluding observations*

This research aims to answer the question which virtues the teachers working at SKBA want to pass on to their pupils, from which sources of values they do this and with which spiritual practices they nourish their values. The virtues they mentioned are grouped into twenty virtues, and of them, charity, respect for others, cooperation, independency and self-confidence were mentioned most often. The interviews proved that categorizing people isn't easy. People are complex and layered. 50 out of the 80 teachers have more than one source of values. Based on their main source of values, 14 teachers mainly draw from sources based on religion, 18 draw from secular based sources, and 48 draw from sources with an unaffiliated spiritual basis. The interviews showed that teachers, just like pupils, are increasingly less religiously socialized and maintain a distance from church life. This means that the everyday identity of the school no longer matches the formal identity of the school, and this requires a different approach.

Teachers have instrumental professionalism and normative professionalism. Instrumental professionalism refers to the substantial and didactic professional skills that are required. Normative professionalism refers to the fact that teachers continuously choose a certain approach in everything they do at school, based on their norms and values. On the basis of instrumental professionalism, teachers at a Catholic school should be able to pass on knowledge. Since they are hardly religiously socialized anymore, they will not always possess this knowledge themselves.

Instrumental professionalism alone is not enough and teachers say they want more than that. Teachers want to raise the pupils to become responsible persons. That happens at school, which is a community of values. At school pupils have actual experiences with values and virtuous behaviour, and this way they are socialized.

Based on teachers' normative professionalism, they are expected to enter into a dialogue with each other regarding their vision on religious and ethical education. Catholic schools that take the moral education of the children who have been entrusted to them seriously, will continuously have to enter into the conversation of what is 'sacred' to them. These conversations can be challenging, but they can be quite valuable as well.



## GEBRUIKTE LITERATUUR

- Anscombe, G.E.M., 'Modern Moral Philosophy.' in Crisp and Slote, 26-44.
- Cok Bakker en Ina ter Avest, 'Encountering 'Good Practice'. Teacher's Construction of School's Identity', in: Siebren Miedema, ed., *Religious Education as Encounter. A Tribute to John Hull*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2009, 129-147.
- Bakker, Cok *Het goede leren*. Inaugurele rede aan de Universiteit van Utrecht (UU) en tegelijk lectorale rede aan de Hogeschool Utrecht (HU), 23 mei 2013 Deze rede is te vinden op de volgende internetpagina: <http://www.onderzoek.hu.nl/Onderzoekers/Cok-Bakker.aspx> Gedownload van deze pagina op 7 september 2015.
- Bakker, Cok en Hartger Wassink, *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. (2015) Te raadplegen via: <http://www.voion.nl/downloads/1eb47d0e-9a57-4f84-b090-ba33840cb198> Gedownload op 7 september 2015.
- Bakker, Han, e.a., *Zondebok*. In de serie Katechetisch Veldboek, nr. 8, 1990-1991, voor de groepen 1-2-3, 4-5-6 en 7-8, Eindhoven: Katechetisch Centrum, 1990-1991.
- Bakker, Nelleke, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV, 2010, 568-573.
- Bernts, Ton, Gerard Dekker en Joep de Hart, *God in Nederland 1996-2006*. Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007.
- Blaauw, Frans, e.a., *Om de lieve vrede*. Uitgave van de samenwerkende districtskatecheten van de regio Delft, Leiden en Den Haag, zonder jaar.
- Blom, J.H.C., 'Nederland sinds 1830.' in Blom en Lamberts, 419-496.
- Blom, J.H.C. en E. Lamberts, red., *Geschiedenis van de Nederlanden*. Amsterdam: Uitgeversmaatschappij Agon BV, 1994.
- Boekholt, P.Th.F.M., 'Eenheid en verscheidenheid in het onderwijs, 1795-1860.' in: Boekholt en de Booy, 89-145.
- Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V., 1987.
- Bois-Reymond, Manuela du en Ton Wagemakers, red. *Mondelinge geschiedenis. Over theorie en praktijk van het gebruik van mondelinge bronnen*. Amsterdam: Uitgeverij SUA, 1983.
- Bonhoeffer, Dietrich, 4<sup>e</sup> druk van de nieuwe editie. *Verzet en Overgave. Brieven en aantekeningen uit de gevangenis*. Baarn: Ten Have, 1981.
- Brink, Gabriël van den, red., *De Lage Landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012.



- Brink, Gabriël van den, *Eigentijds idealisme. Een afrekening met het cynisme in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012. Ik verwijs hier naar als 2012-2.
- Bulter, Nico, Peter Franken en Jan Simons, *Dossier Bijbel en Katechese*. Nijmegen: Hoger Katechetisch Instituut, 1985.
- Caspers, Thijs, *Proeven van goed samenleven. Inleiding in het katholiek sociaal denken*. Baarn: Adveniat geloofseducatie BV, 2012.
- Claassen, A.W.M., *Schipperen tussen school en kerk. Een onderzoek bij onderwijsgevers van katholieke basisscholen naar de situatie van de hedendaagse schoolkatechese tegen de achtergrond van haar geschiedenis*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt, 1985.
- Crisp, Roger and Michael Slote, eds., *Virtue Ethics*. 8e druk. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Darwall, Stephen, ed., *Virtue Ethics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Dekker, Gerard, 'Het christelijk godsdienstig en kerkelijk leven.' in *God in Nederland 1996-2006*. Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007, 12-73.
- Donk, W.B.H.J van de, E.J.J.M. Kimman, J.J.G. van den Bosch, J.A.M Buis, F. van den Heuvel, P.W.A. Huisman, L.C.J. Oomen, J. Schellings, A. Wachter-Van Veen, H.P.J. Witte. *School en kerk verbinden. Een perspectief voor katholiek onderwijs*. Eindrapport van de onafhankelijke verkenningcommissie ingesteld door de Nederlandse Bisschoppenconferentie en de Nederlandse Katholieke Schoolraad. Utrecht/Den Haag: 3 juli 2010. Beschikbaar via <http://rkkerk.nl> Geraadpleegd: 24 oktober 2013.
- Eersel, San van, eindred., *Katholiek onderwijs: een traditie met toekomst*. Woerden: Bond KBO (Bond Katholiek Primair Onderwijs), 2010.
- Elshof, Toke, *Van huis uit katholiek. Een praktisch theologisch, semiotisch onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit in drie generaties van rooms-katholieke families*. Delft: Uitgeverij Eburon Academic Publishers, 2008.
- Foot, Philippa, 'Virtues and Vices.' in: Crisp and Slote, 163-177, en in: Darwall, 105-120.
- Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese*. Nijmegen: Hoger Katechetisch Instituut, 1964.
- Harinck, George en Lodewijk Winkeler, 'De negentiende eeuw', in: Herman Selderhuis (red.), *Handboek Nederlandse Kerkgeschiedenis*. Utrecht: Uitgeverij Kok, 2014, 603-734.
- Harrison, Victoria S., 'The pragmatics of defining religion in a multi-cultural world.' in: *International Journal for Philosophy of Religion* 59 (2006): 133-152.
- Hart, Joep de, 'Postmoderne spiritualiteit', in *God in Nederland 1996-2006*. Kampen: Uitgeverij Ten Have, 2007, 118-192.
- Heelas, Paul and Linda Woodhead with Benjamin Seel, Bronislaw Szerszynski and Karin Tusting, *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

- Heldens, Jeannette en Fenneke Reysoo. 'De kunst van het interviewen: reflecties op het interview met een *guide*.' *KWALON* 30 (2005, jaargang 10, nr.3).
- Helvert-Willeme, Marjo van en Willeke Kempes-van Leeuwen, eindred., *Van Districtscatecheet naar identiteitsbegeleider. Schets van een ontwikkeling*. Samengesteld op initiatief van het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden voor het katholiek basisonderwijs. Roermond: College van bisschoppelijk gedelegeerden onderwijs, 2004.
- Hendriks, J.W.M., *De katholieke school. De ontwikkeling van het kerkelijk denken over het katholiek onderwijs van concilie tot codex*. Brugge: Uitgeverij Tabor, 1986.
- Hendriks, Jan, *Krimp in de regio. Minder identiteit voor de school*. Lezing gehouden voor de stichting Mijnplein in Heino, 3 september 2013.
- Hense, Elisabeth, *Clichés over spiritualiteit in de empirische wetenschappen*. Lezing gehouden op de faculteitsdag van de Faculteit Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen, voorjaar 2008.
- Hense, Elisabeth, Frans Jespers and Peter Nissen, ed., *Present-Day Spiritualities. Contrasts and Overlaps*. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2014.
- Hense, Elisabeth, 'Current Forms of Christian Spirituality.' in: Hense, Jespers en Nissen, 2014, 43-61.
- Hense, Elisabeth, 'Present-Day Spiritualities in Confessional, Popular, Professional and Aesthetic Contexts: Contrasts or Overlap?' In: Hense, Jespers en Nissen, 2014, 1-17.
- Hermans, Chris A.M., *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Uitgeverij DAMON bv, 2001.
- Hermans, Chris A.M., red., *Participerend leren in debat. Kritische reflectie op grondslagen van religieuze vorming*. Budel: Uitgeverij DAMON bv, 2002.
- Hermans, Chris, 'Naar een nieuw vakconcept. Vernieuwing van religieuze vorming vanuit de geschiedenis van een (basis)schoolvak.' in: Hermans, 2002, 5-36.
- Hermans, Chris A.M., redactie, *De school als gemeenschap. Participerend organiseren van identiteit*. Budel, Uitgeverij DAMON bv, 2003.
- Hermans, Chris A.M., 'De school als gemeenschap: introductie.' in: Hermans 2003, 5-20.
- Hoeksel, Piet, *Het katholiek onderwijs Alphen aan den Rijn vanaf 1852. Een kroniek van ruim 150 jaar katholiek onderwijs*. Ongepubliceerd, Alphen aan den Rijn, 17 mei 2007.
- Hoeksel, Piet, 'Honderdveertig jaar katholiek onderwijs in Alphen (aan den Rijn).' *De Viersprong. Uitgave van de historische vereniging voor Alphen aan den Rijn en omstreken*, 9/30 (1992), 3-17.
- Hursthouse, Rosalind, 'Virtue Theory and Abortion.' in: Crisp and Slote, 217-238.
- Hursthouse, Rosalind, 'Normative Virtue Ethics.' in: Darwall, 184-202.
- Is het katholiek onderwijs millennium-bestendig? Rapport van de consultatiecommissie 'katholiek onderwijs 2000plus'*. Den Haag (NKSR): Nederlandse Katholieke Schoolraad, januari 1999.

- Jagt, Wilma van der & Pieter Vos, *Doe me een deugd. Praktijkboek morele vorming voor de basisschool*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2010.
- Jespers, Frans, 'The Border Region of Religious and Secular Spiritualities.' in: Hense, Jespers en Nissen, 2014.
- Jespers, Frans, red., *Nieuwe religiositeit in Nederland. Gevalstudies en beschouwingen over alternatieve religieuze activiteiten*. Budel: Uitgeverij DAMON, 2009.
- Joas, Hans, *Die Entstehung der Werte*. Eerste oplage 1999 in Suhrkamp Tasschenbuch Wissenschaft 1999. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1997.
- Joosten, Theo, *Katholiek onderwijs een traditie met toekomst*. Woerden: Bond KBO (Bond Katholiek Primair Onderwijs), 2010, 5-7.
- Katechismus voor het derde leerjaar*, voorgeschreven door het Bisdom Haarlem, Haarlem: drukkerij van het St. Jacobs-Godshuis, 1948.
- Kavelin Popov, Linda, *Het deugdenboek voor het onderwijs. Breng het beste in je leerlingen en jezelf naar boven*. 2<sup>e</sup> druk. Groningen: Uitgeverij De Zaak, 2008.
- Kemenade, J.A. van, *De Katholieken en hun onderwijs. Een sociologisch onderzoek naar de betekenis van katholiek onderwijs onder ouders en docenten*. Meppel: J.A. Boom en zoon, 1968.
- Kersten, Tanja, e.a. *God, wat goed!* De districtskatecheten van Delft e.o., Leiden en Den Haag, zonder jaar.
- Knoblauch, Hubert, *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 2009.
- Kox, Ton, *Kweekplaats van katholieke deugd. De onderwijsstrategie van de Congregatie van de Fraters van Tilburg tussen 1844 en 1916*. Tilburg: Stichting Zuidelijk Historisch Contact, 2014.
- Leeuwen, Tanja van, *De spiritualiteit van Avatar*. Masterscriptie Religiewetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, 2009.
- Leeuwen, Tanja van (SKBA), Jo Morreel (Lowys Porquin Stichting), Marianne Pijl (Arkade-Cilon), Jos Roemer (SOL), Jeroen van Waveren (Arkade-Cilon) en Marc Wopereis (Arkade-Cilon), *Kadertekst Kenniskring Integrale Schoolontwikkeling*. ongepubliceerd, april 2012. Tekst op te vragen bij de auteurs.
- Leydesdorff, Selma, *Wij hebben als mens geleefd. Het joodse proletariaat van Amsterdam 1900-1940*. Amsterdam: Meulenhoff, 1987.
- Leydesdorff, Selma, *De mensen en de woorden. Geschiedenis op basis van verhalen*. Amsterdam: Meulenhoff, 2004.
- Leydesdorff, Selma, *De leegte achter ons laten. Een geschiedenis van de vrouwen van Srebrenica*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2008.
- Het Mandement over het Onderwijs van de Nederlandse bisschoppen van 22 juli 1868*, met een inleiding van F.A.J. van Nimwegen C.ss.R. 3<sup>e</sup> druk. Hilversum: N.V. Gooi & Sticht, 1948.
- McDowell, John, 'Virtue and Reason.' in: Crisp and Slote, 141-162 en Darwall, 121-143.

- McGuire, Meredith B., *Lived Religion. Faith and Practices in Everyday Life*. New York: Oxford University Press, Inc., 2008.
- Meyer, Gust de, *Cultuur met een kleine c*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2004.
- Mittendorff, Marriët en Cas Verbeek, *School in beeld. Werken aan het profiel van de katholieke school*. Handreiking 3 in de serie School maak je eigen beleid (NKSR). Den Haag: ABKO, 1993.
- Nederlandse Bisschoppenconferentie, *Bezield en Zelfbewust. Beleidsnota met het oog op een nieuwe dynamiek en een gedeelde visie in het katholiek onderwijs*. Utrecht: Secretariaat RKK, november 2002.
- Ness, Peter H. van, 'Introduction: Spirituality and the Secular Quest.' In: *World Spirituality. Spirituality and the Secular Quest*. Edited by Peter H. Van Ness. Londen: SCM Press Ltd, 1996.
- Nieuwenhuis, Jan, *Terwijl de boer slaapt. Opvoeding van kleine gelovigen*. Baarn: Uitgeverij Ambo b.v., 1976.
- Nissen, Peter, *Geloven in de Lage Landen. Scharnierenmomenten in de geschiedenis van het christendom*. Leuven: Uitgeverij Davidsfonds NV, 2004.
- Nissen, Peter, 'De mobilisatie van de gelovigen in Nederland in de negentiende eeuw.' in: Nissen 2004, 161-169.
- Nissen, Peter, 'Wat is er gebeurd met God in Nederland?' in: *Speling. Tijdschrift voor bezinning*, 63/2 (2011), 15-23.
- Nissen, Peter, 'Het hogere in levensbeschouwing en religie.' in Van den Brink, 2012, 123-125.
- Nissen, Peter, *Spiritualiteit en spirituele praktijken: enkele inleidende overwegingen*. Lezing gehouden op de studiedag 'Spirituele methoden in de geestelijke zorg', 20 juni 2014.
- Nissen, Peter, 'Tussen wereldbrand en wereldvrede.' in: *Volzin: magazine voor religie en samenleving*, 14/05 (2015), 30-34.
- Nussbaum, Martha, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. 5<sup>e</sup> druk. Amsterdam: Ambo|Anthos uitgevers, 2012.
- Publicatie van hun Hoog Mogende, Vertegenwoordigende het Bataafsch Gemeenbest, aangaande het Lagere Schoolwezen en Onderwijs in de Bataafsche Republiek*. Gearresteerd den 3 april 1806. Den Haag: Staatsdrukkerij, 1806.
- Raamleerplan voor Godsdienst/Levensbeschouwing op Katholieke Basisscholen*. (Den Haag: Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR) oktober 1999).
- Randag, H, naar gegevens van Br. Berthilo, *Luistert naar Hem*. 's Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg, 1949.
- Regelingen R.K. Kerkgenootschap in Nederland nr.2, Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs*. Secretariaat RK Kerkgenootschap in Nederland, november 1987.
- Roebben, Bert, *Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief*. Leuven: Uitgeverij Acco, 1995.

- Roebben, Bert, 'Tradities ontstollen in de klas. Een levensvisie op levensbeschouwelijke vorming in het primair onderwijs.' in: Hermans 2002, 37-57.
- Roebben, Bert, *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2011.
- Roebben, Bert, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. 3<sup>e</sup> druk. Leuven: Uitgeverij Acco, 2012.
- Roebben, Bert, *Inclusieve godsdienst-pedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Uitgeverij Acco, 2015.
- Roemer, Jos en Jan van Oers, *Een speelveld van betekenisgeving. Verhalen van katholiek onderwijs*. Eindrapportage Project Vraagarticulatie van IKO/Bond KBO, 's Hertogenbosch 2010. Te downloaden via: [http://www.sol-identiteitsbegeleiders.nl/dynamic/media/248/documents/Diversen/Een\\_speelveld\\_van\\_betekenisgeving.pdf](http://www.sol-identiteitsbegeleiders.nl/dynamic/media/248/documents/Diversen/Een_speelveld_van_betekenisgeving.pdf)
- Scheltema, M., W.B.H.J. van de Donk, P.L. Meurs, J.L.M. Pelkmans, C.J.M. Schuyt, J.J.M. Theeuwes en P. Winsemius. *Waarden en normen en de last van het gedrag*. In de serie: Rapporten aan de regering, 2003-2007. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2003. Geraadpleegd: 1 juli 2013. Beschikbaar via: [http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-Rapporten/Waarden\\_\\_normen\\_en\\_de\\_last\\_van\\_het\\_gedrag.pdf](http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-Rapporten/Waarden__normen_en_de_last_van_het_gedrag.pdf)
- Schneiders, Sandra, 'Christian Spirituality: Definition, Methods and Types.' in: Philip Sheldrake, ed., *The New SCM Dictionary of Christian Spirituality*. Londen: SCM Press Ltd, 2005.
- Selderhuis, Herman J. (red.), *Handboek Nederlandse Kerkgeschiedenis*. Utrecht: Uitgeverij Kok, 2014.
- Sheldrake, Philip, *Spirituality. A very Short Introduction*. Oxford: University Press, 2012.
- Smart, Ninian, *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Belief*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1996.
- Smart, Ninian, *The World's Religions*. 2e druk. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Special Eurobarometer. Social values, Science and Technology*. European Commission, june 2005. Te downloaden via: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_225\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf) Geraadpleegd: 24 oktober 2013.
- Speelman, Coby, *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren. Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2014.
- Stocker, Michael, 'The Schizophrenia of Modern Ethical Theories.' in: Crisp and Slote, 66-78.
- Taylor, Charles, *Bronnen van het zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderniteit*. Met een inleiding van Joep Dohmen. Rotterdam: Lemniscaat bv, 2007.
- Taylor, Charles, *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat bv, 2009.

- Tesselaar, Suzanne en Annet Scheringa, *Storytelling handboek. Organisatieverhalen voor managers, trainers en onderzoekers*. 2<sup>e</sup> druk. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2009.
- Thurlings, J.M.G., *Van wie is de school? Het bijzonder onderwijs in een veranderende wereld*. Nijmegen: Uitgeverij Valkhof Pers, 1998.
- Timmermans, Alphons, *Schoolbijbel voor de kleinen*, deel 2 – derde leerjaar, Oude Testament. Uitgeverij Helmond, zonder jaar.
- Timmermans, Alphons, *Schoolbijbel voor de groteren*, deel 2 – vierde leerjaar, Nieuwe Testament. Uitgeverij Helmond, zonder jaar.
- Tongeren, Paul van, *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdedethiek*. 4<sup>e</sup> druk. Amsterdam: Uitgeverij SUN, 2008.
- Tongeren, Paul van, *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugdedethiek en levenskunst*. Zoetermeer: Uitgeverij Klement, 2012.
- Ven, Johannes van der en Berdine Biemans, *Religie in fragmenten. Een onderzoek onder studenten*. Kampen: J.H. Kok Publishing House, 1994.
- Vermeer, Paul, 'Religieuze opvoeding in het gezin: doet dat er (nog) toe?' in: Cor van Halen, Maerten Prins en Rien van Uden, red., *Religie doen. Religieuze praktijken in tijden van individualisering*. KSVG: Tilburg, 2009, 42-57.
- Vermeer, Paul en Peer Scheepers, *Religious Socialization and Non-Religious Volunteering: A Dutch Panel Study*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11266-011-9244-y/fulltext.html>.
- Vermeer, Paul in *Reformatorisch Dagblad* via: [http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding\\_kan\\_niet\\_zonder\\_religieuze\\_betrokkenheid\\_1\\_534270](http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding_kan_niet_zonder_religieuze_betrokkenheid_1_534270).
- Vermeer, Paul, in *dagblad Trouw* via: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1837412/2011/01/22/Geloofsopvoeding-is-geen-garantie-voorgelovigheid.dhtml>.
- Verschuren, Piet en Hans Doorewaard, *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV, 1995.
- Watson, Gary, 'On the Primacy of Character.' in: Darwall, 229-250.
- Wester, Fred en Vincent Peters, *Kwalitatieve Analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2009.
- WRR-rapport, *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam: University Press, 2006. Te downloaden via: [www.wrr.nl/publicaties](http://www.wrr.nl/publicaties). Geraadpleegd: 24 oktober 2013.
- Willems, Frank, *Stimulating Civic Virtue in Students. An Exploratory Study of Teachers in Dutch Catholic Primary Education*. Münster, Waxmann verlag GmbH, 2013.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations*, 1<sup>e</sup> druk 1953. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd., 1983.



## GERAADPLEEGDE WEBSITES:

- [www.annoer.nl](http://www.annoer.nl)
- [www.childrenspirituality.org](http://www.childrenspirituality.org)
- [www.denederlandsegrondwet.nl](http://www.denederlandsegrondwet.nl)
- [www.kleuropschool.nl](http://www.kleuropschool.nl)
- [www.kwintessens.nl](http://www.kwintessens.nl)
- [www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling\\_katholiek\\_onderwijs.pdf](http://www.nksr.nl/images/pdf/Ontwikkeling_katholiek_onderwijs.pdf)
- [www.raadvankerkenalphenaanandenrijn.nl](http://www.raadvankerkenalphenaanandenrijn.nl)
- [http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding\\_kan\\_niet\\_zonder\\_religieuze\\_betrokkenheid\\_1\\_534270](http://www.refdag.nl/opinie/geloofsopvoeding_kan_niet_zonder_religieuze_betrokkenheid_1_534270)
- [www.ru.nl/kdc/over\\_het\\_kdc/archief/over\\_de\\_archieven/kerkelijk\\_en/archieven\\_van/archieven\\_i/hoger-katechetisch/](http://www.ru.nl/kdc/over_het_kdc/archief/over_de_archieven/kerkelijk_en/archieven_van/archieven_i/hoger-katechetisch/)
- <http://www.rug.nl/society-business/language-centre/academische-communicatievaardigheden/hacv/schriftelijke-vaardigheden/voor-studenten/bronnen-literatuur/verwijssysteem-chicago>
- [www.scopescholen.nl](http://www.scopescholen.nl)
- [www.sopora.nl](http://www.sopora.nl)
- [www.skba.nl](http://www.skba.nl)
- <http://studioalphen.nl/nieuws/154931/duidelijke-keuzes-maken-bij-citymarketing-is-nodig.html>
- <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1837412/2011/01/22/Geloofsopvoeding-is-geen-garantie-voor-gelovigheid.dhtml>
- [www.verus.nl](http://www.verus.nl)
- [www.vko.nl](http://www.vko.nl)
- [www.volkskrant.nl/archief\\_gratis/article1134919.ece/Zet\\_ook\\_de\\_grootste\\_crises\\_op\\_de\\_agenda](http://www.volkskrant.nl/archief_gratis/article1134919.ece/Zet_ook_de_grootste_crises_op_de_agenda) voor een artikel van minister Wouter Bos in de Volkskrant van 20 januari 2009: 'de crisis is meer een morele crisis dan een financiële crisis'.
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Special\\_school\\_\(Netherlands\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Special_school_(Netherlands))
- [www.wrr.nl](http://www.wrr.nl)

## Bijlage A: Bevestigingsbrief interview

Beste

Fijn dat je mee wilt werken aan mijn onderzoek!

Ter informatie het volgende.

Sinds november 2002 ben ik als identiteitsbegeleider in dienst van de SKBA. Daarvoor heb ik van 1992 tot 1998 hetzelfde werk in Leiden en Leiderdorp gedaan. Tijdens diverse teamvergaderingen die ik met leerkrachten gehad heb rond de levensbeschouwelijke vorming van kinderen kwam regelmatig ter sprake dat leerkrachten, naast het bijbrengen van kennis en vaardigheden, ook op andere manieren bijdragen aan de vorming van kinderen. Dit zijn gesprekken die mij altijd erg boeien, omdat ik in die gesprekken ook iets van de persoonlijke motivatie voor het beroep van leerkracht langs zie komen. Als ik de gesprekken goed interpreteer, lijkt het mij dat de binding van leerkrachten met een kerkelijke achterban steeds minder wordt. Net zoals de kinderen die op een katholieke school zitten niet allemaal meer vanzelfsprekend worden ingeleid in het katholieke geloof, is dit, naar wat ik zo meen op te vangen, ook het geval bij de leerkrachten. Dit maakt mij nieuwsgierig naar waar de motivatie vandaan komt om kinderen iets mee te geven.

Ik doe dit onderzoek als buitenpromovenda aan de faculteit Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit van Nijmegen. Buitenpromovenda wil zeggen dat ik dit promotieonderzoek niet in opdracht van de universiteit doe, maar vanuit eigen interesse. Wel word ik begeleid door mensen van de universiteit. Ik doe dit onderzoek ook niet in opdracht van de SKBA en er zitten dus geen consequenties aan voor toekomstig beleid.

Het doel van dit onderzoek is om, geplaatst tegen een achtergrond van historische ontwikkelingen, een tijdsbeeld te schetsen van het katholiek onderwijs op basisscholen in Alphen aan den Rijn. Mijn uitgangspunt daarbij is dat het onderwijs wordt gedragen en in de praktijk vooral zijn vorm krijgt door de individuele leerkracht in haar of zijn klas en niet door nota's die van buitenaf beschrijven wat katholiek onderwijs zou moeten zijn. Ik wil de realiteit in beeld krijgen.

Voor dit onderzoek wil ik heel veel werknemers van de SKBA interviewen. Ik begin daarbij met enkele biografische gegevens: leeftijd, in welke plaats(en) ben je opgegroeid, tot welke levensbeschouwing reken je jezelf, en welke



functie heb je op school? Het interview cirkelt daarna rond de vraag: wat wil jij met je onderwijs bereiken? Het interview zal ongeveer een uur van je tijd vragen. Het zou kunnen zijn dat er naar aanleiding van het interview bij mij wat vragen opkomen die ik graag in een tweede gesprek wat verder toegelicht zou willen hebben.

Ik neem de interviews op een voicerecorder op, maar dat is alleen voor eigen gebruik. De interviews worden anoniem verwerkt. De resultaten van de interviews komen uiteindelijk ook anoniem in mijn proefschrift terecht.

Tot (datum) om (tijdstip) op (naam school)

Met vriendelijke groet,  
Tanja van Leeuwen (privé-telefoonnummer)

## Bijlage B: Basisformulier interview

Nummer respondent:

Datum interview:

Plaats interview:

Tijdstip aanvang interview:

Duur interview

Geslacht respondent: man / vrouw

Leeftijd:        jaar

Levensbeschouwing waartoe iemand zich rekent:

- ☐ Katholiek
- ☐ Protestant
- ☐ Moslim
- ☐ Hindoe
- ☐ Boeddhist
- ☐ Joods
- ☐ Anders, te weten .....
- ☐ Geen van deze

In welke plaats(en) ben je opgegroeid?

Opleiding:

Functie binnen de school of stichting:

## Bijlage C: Gang van zaken interview

Nog eens kort de brief doornemen die de respondent gekregen heeft en uitleg geven over de techniek.

Het basisformulier invullen

### **Startvraag:**

Wat wil jij met je onderwijs bereiken? Zou je daar iets over kunnen vertellen?

### **Hulpvragen:**

- Wat moeten ze leren buiten kennisoverdracht?
- Waarom vind je dit zo belangrijk?
- Zie je dit ook in de praktijk van de school terug?
- Wat voor soort mensen wil je dat ze zijn wanneer ze de school verlaten?
- Speelt God of je godsbeeld hierin een rol? Hoe?
- Is de katholieke traditie belangrijk voor je hierin? Hoe?
- Als je je niet met een kerk verbonden voelt, heb je wel het gevoel dat er krachten zijn of iets hogers? Hoe zie je dat? Heeft dat invloed op hoe je met de kinderen omgaat?
- Zijn Bijbelverhalen belangrijk voor je hierin? Op welke manier?
- Heeft wat jij met je onderwijs wilt bereiken iets te maken met herinneringen aan vroeger, met hoe je zelf dingen beleefd hebt? Op welke manier?
- Je zegt dat je wel/niet bij ..... (religie) hoort, ga je wel eens naar bijeenkomsten zoals Reiki, mindfulness, tarotkaarten, klankschalen, healing, reading, etc.? Wat geeft dat je?
- Waar haal jij je kracht/inspiratie vandaan?
- Je hebt aangegeven dat je bij een bepaalde levensbeschouwing hoort. Welke band heb je met die levensbeschouwing?

## Bijlage D: Wij zijn de SKBA

Wij zijn de SKBA, een reis in sfeer

maart 2015

*De SKBA bestaat uit zes scholen, met elk een eigen, unieke sfeer en identiteit. Maar we zijn ook verbonden met elkaar. We omarmen dezelfde basiswaarden. Met vertrouwen, vrijheid, eigenheid en lef willen we de kinderen die door ouders en verzorgers aan ons worden toevertrouwd, een mooie reis door de basisschoolperiode laten ervaren. In goede samenwerking en gesprek met ouders willen we zorgen voor de beste omstandigheden, zodat een kind op allerlei manier kan leren en groeien, in vrijheid en veiligheid.*

*Als inspiratie voor de dagelijkse werkelijkheid op al onze scholen hebben we een gezamenlijk verhaal geschreven. We hopen daarmee, meer dan woorden, een gevoel mee te geven over onze gezamenlijke missie in ons onderwijs aan kinderen. Een reis door de SKBA, waarin de mens centraal staat.*

*Deze sfeer die we binnen de SKBA willen vormgeven, wordt ondersteund door de keuze voor levensbeschouwelijke vorming die we gemaakt hebben. Levensbeschouwelijke vorming bestaat uit bezieling van kinderen en uit kennisoverdracht. Binnen de SKBA gebeurt dit vanuit de katholieke traditie en dan vooral de traditie van het Katholiek Sociaal Denken. Het Katholiek Sociaal Denken wordt gekenmerkt door vier punten: bonum commune, subsidiariteit, solidariteit en menselijke waardigheid. Bonum commune wil zeggen dat je pas kunt spreken van een goede sfeer als iedereen mee mag doen. Het subsidiariteitsbeginsel wordt zichtbaar in kinderen verantwoordelijkheid toevertrouwen voor wat ze zelf kunnen regelen. Op alle scholen worden solidariteitsacties gehouden, zodat kinderen aandacht leren krijgen voor wie op welke manier dan ook wel wat steun kunnen gebruiken. Er is sprake van menselijke waardigheid als in het pedagogisch handelen de eigenheid van elk kind gerespecteerd wordt. De kennis die we willen overdragen, staat beschreven in een leerplan levensbeschouwelijke vorming.*

*Ga mee op reis met Cas....*

### Cas

Eindelijk. Aan de hand van zijn moeder loopt Cas de school in. Zijn hart klopt hard en snel. Vandaag gaat hij beginnen op de basisschool! Hij weet dat hij bij juf Daphne komt. Die is er op maandag en dinsdag. De eerste twee dagen van de week. Het kaartje dat hij van haar kreeg met de post hangt al

een tijdje op de koelkast. Een grote kaart, met daarop geschreven: Cas, wat leuk dat je bij ons in de Zonnetjes komt. Ik hoop dat je het erg naar je zin gaat krijgen. Neem je mama of papa mee de eerste dag?

Ze zien twee kleuterlokalen. De juf staat in de deuropening. Je kunt goed zien wat de groep van de Zonnetjes is. Er hangt een grote gele zon op het raam. En de juf die herkent hij ook. Van de computer. Dat is juf Daphne. Ze ziet hem ook en lacht. "Dag Cas! Wat goed dat je er bent! Er staat al een stoel voor je klaar in de kring." Hij krijgt een hand. Ook mama krijgt een hand. Hij kruipt nog een beetje achter mama weg. Er zijn wel erg veel kinderen en grote mensen nu. Juf Daphne ziet dat en stelt hem op z'n gemak. Ze roept een jongen uit de klas. "Pieter! Wil jij aan Cas laten zien waar hij zijn jas kan ophangen? Hij heeft de sticker met de tractor. En dan mag je ook laten zien waar hij zijn tussendoortje mag neerleggen." Pieter loopt naar Cas toe. "Ik ben je maatje", zegt hij. Hij neemt Cas mee en helpt hem. Cas houdt Pieter goed in de gaten de eerste uren van de dag. Dan kan hij zien hoe de dingen gaan hier in de klas. Er zijn genoeg dingen te doen. Allemaal hoeken met verschillend speelgoed. Een zandtafel, schilderhoek, een winkeltje, bouwspelgoed en nog veel meer. Eerst kiest Cas voor een werkje samen met Pieter. Ze gaan bouwen met de kapla. Spannend, want de toren wordt heel hoog. Aan het eind laten ze hem in elkaar storten. Dan heeft Cas zin om te schilderen. Hij durft het alleen te doen, zonder Pieter. Dat komt ook doordat juf Daphne tussendoor steeds even naar hem kijkt. Soms knipoogt ze of steekt ze haar duim op. Of ze komt even naast hem staan en vraagt wat hij maakt. Hij schildert een grote tractor. Net als op de sticker bij de kapstok. Hij is geconcentreerd bezig met de grote wielen. Als hij klaar is kijkt hij om zich heen. Wat moet hij met z'n kwasten? En waar moet die verfschort ook al weer hangen? Hij haalt een keer diep adem en vraagt het dan aan Sinan, een meisje dat ook schildert. Tevreden zit hij later in de kring. In z'n bakje zitten stukjes appel en banaan. Je krijgt best trek van al dat werken.

Cas zit inmiddels in groep 3. Het is woensdag. Ze hebben een creatieve ochtend. Het leuke is dat je dan zelf mag kiezen wat je wilt doen. Er zijn een heleboel workshops in de hele school. Ouders, juffen en meesters, een paar opa's en oma's en ook mensen van het dagactiviteitencentrum verderop in de straat helpen mee. Je kunt leren banden plakken, smoothies maken, figuurzagen, in de tuin werken, yogaoefeningen en nog veel meer. De vader van Cas is er ook. Hij kan heel goed drummen. Hij heeft allemaal emmers en dozen meegenomen. Dat zijn de trommels voor de kinderen. Ze hebben zelf 2 takken of stokken meegenomen. Natuurlijk heeft Cas voor drummen gekozen. Hij is er heel trots op dat zijn vader zo goed is in drummen en dat hij dat aan andere kinderen gaat leren. Er doen ook jongens uit groep 8 mee.

Die vinden het heel stoer om te doen. Aan het eind van de ochtend doen ze met z'n allen een kort optreden voor de hele school.

Cas zit achter de computer op de gang. Zijn vader en moeder zitten binnen bij juf Irma. Hij weet wel waar het over gaat. Dat stomme lezen. Het lukt gewoon niet zo goed. Eigenlijk moet hij meer oefenen, maar dat vindt hij stom. In zijn hoofd ontstaan dan steeds andere plannen. Zoals dat hij ineens moet plassen, of dat zijn vingers even moeten tikken op de tafel, of dat hij bedenkt hij nu aan Ward moet vertellen dat ze zaterdag tegen de nummer één van de competitie moeten voetballen. En nu zitten z'n vader en moeder op school om daar over te praten. Cas wordt er een beetje zenuwachtig van. Misschien vinden ze hem wel dom. Of moet hij straks nog een jaar in groep 3 blijven. De deur gaat open. "Cas! Kom je er even bij? Het gaat tenslotte om jou". Juf Irma roept hem binnen. "Ga zitten. Ik leg net uit aan papa en mama dat je het lezen wat lastig vindt. We vragen ons af wat je zou kunnen helpen." Cas kijkt naar z'n vader en moeder. "Ja", zegt mama. "Vind je het leuk om samen naar de bieb te gaan en daar leuke boeken uit te zoeken om thuis wat in te oefenen?" "En is het misschien handig om in de klas wat vaker kort te oefenen. Samen met Pieter bijvoorbeeld". Juf Irma kijkt hem vragend aan. Pieter is heel geduldig en rustig. Cas wordt zelf ook altijd rustig als hij samenwerkt met Pieter. Bovendien is het z'n vriend. Dat vindt hij wel een goed idee, samen met Pieter oefenen. "Het is namelijk wel handig als je wat extra gaat oefenen", gaat juf Irma verder. "je hebt lezen bij zoveel andere dingen ook nodig. Als je iets wilt koken bijvoorbeeld, dan moet je het recept lezen." "Of de voetbaluitslagen", lacht papa. Cas zucht een keer. Dit gaat goed. Niemand is boos. Hij heeft zelfs wel een klein beetje zin gekregen om te gaan oefenen met lezen. In de bieb gaat hij stripboeken zoeken. Daar staat niet zoveel tekst in en er is veel te zien.

De zandloper op het digibord is bijna leeg. Nog 2 minuten, ziet Cas. Op de hoek van zijn tafel ligt het rekenwerk al klaar. Zo meteen komen de maatjes uit groep 5 bij groep 4 op bezoek. Twee keer per week komt Mara hem helpen. Hij mag zelf zeggen waar hij hulp bij nodig heeft. Mara is heel goed in rekenen en kan goed uitleggen. Cas heeft een aantal sommen uit het boek overgeslagen. Het zijn verhaaltjessommen. Je moet daar dan de som in zoeken. Dat vindt hij lastig. Door het verhaaltje raakt hij in de war als hij zelf moet lezen. Ah, daar is Mara al! Ze schuift een kruk bij zijn tafel en slaat het rekenboek open. "Wat vind je deze week lastig Cas?" Cas wijst de verhaaltjessommen aan. "Die twee snap ik niet. Ik raak steeds in de war." Mara leest eerst even zelf de som. "Je moet vooral opletten op hoeveel kinderen er zijn en wie graag limonade wil en wie water." Zacht leest Mara het verhaaltje voor. Cas luistert

geconcentreerd. Hij telt de kinderen, hij hoort het woord limonade en ook het woord water. Geduldig helpt Mara hem met het oplossen van de som. Heel fijn, want hij snapt het steeds een beetje beter. De laatste vijf minuten doen ze een tafelspelletje. Zo oefent hij de tafels van 3 en 4. Dat gaat al heel goed. Volgende week mag hij vast de tafeltoets doen. Dan kan hij weer twee tafels afstrepen op zijn tafelkaart.

Samen met Isra loopt Cas door de buurt. Ze zijn al weken bezig met hun plan. Ze willen geld inzamelen voor de voedselbank. Als je in groep 6 zit, moet je een spreekbeurt houden voor de klas over iets bijzonders dat in je woonplaats gebeurt. Iets waar je nog niet zoveel van weet. Dat moet je dan gaan uitzoeken. Isra had haar spreekbeurt gedaan over de voedselbank. Tijdens het jeugdjournaal hadden ze daar iets over gehoord. En Isra vond het zo belangrijk dat ze er haar spreekbeurt over hield. Ze was er zelfs voor naar de voedselbank toe gegaan en had daar foto's gemaakt. De kinderen in de klas waren best onder de indruk. Dat er kinderen zijn die niet genoeg geld hebben om gewoon elke dag gezond eten te kopen. Natuurlijk kreeg Cas daar weer een idee voor. Cas heeft altijd ideeën. De ene keer beter dan de andere. Maar nu was het een goed idee. Ze zouden met de klas allemaal activiteiten verzinnen om geld in te zamelen voor de voedselbank. Vooral iets waar je zelf goed in bent. Zo gingen er meiden cupcakes bakken. Er waren jongens die een skate-clinic organiseerden. En Cas en Isra gaan een toneelvoorstelling geven. En het mooie is dat ze het voor elkaar hebben gekregen dat in het echte theater mag. De directeur van het theater vond het een goed plan en wilde wel meewerken. Hij had hen ook verteld hoe dat werkt met de kosten en zo. Dat een kaartje toch wel € 5,00 moet kosten om er ook nog wat aan over te houden. En de opdracht is dat ze tenminste 80 kaartjes moeten verkopen. Daar zijn ze nu mee bezig. Ze hebben flyers gemaakt en die verspreiden ze nu in de buurt. In brievenbussen en ook voor de ramen van de winkels in de buurt. Ze hebben het goed voorbereid en krijgen bijna iedereen zover dat het mag. Ze hebben er alle vertrouwen in dat de voorstelling door kan gaan. En dat ze een flink bedrag gaan ophalen voor de voedselbank.

Groep 7 mag elk jaar in maart een sportochtend organiseren voor de groepen 5 en 6. Elk jaar wordt er iets anders bedacht en voorbereid. De kinderen moeten alles zelf doen; het regelen van de materialen, schema's maken, groepen indelen, muziek uitzoeken, tussendoortjes inkopen, enzovoort. Er is een heel draaiboek gemaakt. Cas is supertrots dat het hem is gelukt zijn neef te strikken om een bootcamp te doen met de kinderen. Hij heeft al twee avonden bij Dirk gezeten om het voor te bereiden. Ze gaan in het park een parcours uitzetten. Samen met Rivana en Bas vormt Cas de coördinatiegroep

van de sportochtend. Het loopt allemaal als een trein. Maar dan. Twee dagen voor de sportochtend plaats gaat vinden, struikelt Cas over de drempel van de voordeur. Gewoon thuis. Hij valt zo ongelukkig dat zijn been op drie plekken breekt. Wat een ellende. Hij moet in het ziekenhuis zelfs onder narcose om alle stukken bot weer goed aan elkaar te zetten. Van z'n tenen tot z'n lies zit zijn linkerbeen nu in het gips. Als hij 's avonds op de bank ligt, prikken de tranen in zijn ogen. Die sportochtend kan hij wel vergeten. Hij wilde daar zo graag bij zijn en zien hoe de kinderen de bootcamp zouden vinden..... De moeder van Cas ziet het verdriet van Cas. Zonder wat te zeggen schrijft ze een mail aan de meester van zijn groep. Gewoon om te vertellen hoe het allemaal is gegaan vandaag en hoe verdrietig haar zoon is dat hij niet bij de sportochtend kan zijn.

De volgende ochtend vertelt meester Bert het verhaal van Cas in de klas. Iedereen is er stil van. "Eigenlijk kan het niet hè meester, de sportochtend zonder Cas", zegt Pieter. "Nee, eigenlijk niet....." Meester Bert denkt na. Rivana steekt haar vinger op. "Ik heb wel een idee." Iedereen kijkt naar haar nu. Als Rivana een idee heeft, is dat meestal een goed idee. En dat klopt ook nu. Rivana bedenkt dat het mogelijk moet zijn om Cas morgen in een rolstoel op te halen. Met het busje van de vader van Rik. Dan rijden ze hem naar het park. Daar staat een grote tafeltennistafel. Als ze zijn stoel daar nu bovenop vastzetten en de geluidsinstallatie ernaast. Dan kan Cas vanaf die plek meekijken en door de microfoon laten horen wat de bedoeling is. Ook kan hij de toeter bedienen die aangeeft dat er gewisseld moet worden. Verschillende kinderen dragen iets bij aan het idee van Rivana. Gelukkig vindt meester Bert het ook een goed plan. Hij helpt mee. Hij belt de ouders van Cas om te vragen of die het ook een goed plan vinden. Er worden afspraken gemaakt. En de sfeer is ineens een stuk vrolijker en energieker. En Cas kan zijn geluk niet op als hij de volgende ochtend wordt opgehaald. Trots en met grote grijns op zijn gezicht zit hij de hele ochtend op zijn stoel op de tafeltennistafel. De bootcamp is een groot succes.

Groep 8 alweer. Het zit er bijna op. De musical is gespeeld. Ouders, opa's en oma's, broertjes en zusjes hebben genoten. Onder de indruk van de prestaties van de kinderen. Geweldig om aan het eind van de basisschool nog een keer zo te schitteren. Jezelf te durven laten zien en horen op het podium, voor zo'n groot publiek. Cas heeft zichzelf overtroffen als professor Kalebas. Hij heeft zelfs een solo gezongen. Nu is de spanning er af. Met zijn groep zit Cas op de voorste rij. Op het podium staan de meesters en juffen, maar ook de conciërge, de administratieve kracht en natuurlijk de directeur. Het hele team komt afscheid nemen van deze groep kinderen. Veel van hen hebben hier immers acht jaar doorgebracht. Ook Cas. Ze hebben gedichten gemaakt.



Over elk kind één. Er wordt gelachen, maar soms ook even stil geknikt. Dan is Cas aan de beurt. In het gedicht gaat het over hoe hij het lezen eerst maar niet onder de knie kreeg. Hoe hij talent heeft voor het organiseren van activiteiten. En ook over zijn pechmoment, toen hij zijn been had gebroken in groep 7. En hoe trots het team is op hoe de groep dat toen samen heeft opgelost. Cas draait zich even om en zoekt de ogen van zijn vader en moeder. Die glimlachen naar hem. Duidelijk trots. Cas zucht. Wat heeft hij het naar zijn zin gehad hier. En wat heeft hij ook een zin in de middelbare school. Eén ding is zeker. Hij heeft voldoende in zijn rugzak om met vertrouwen aan deze volgende stap te beginnen.

## Bijlage E: Betekenis van man of vrouw en stad of dorp

### *Is er verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten?*

In het schooljaar van het afnemen van de interviews werkten er dertien mannelijke leerkrachten (inclusief directeuren) bij de SKBA. Van die dertien mannen heb ik er twaalf geïnterviewd.

Van de twaalf mannen is bij twee leerkrachten de hoofdbron van waarden de confessionele grondslag, bij vier leerkrachten de seculiere grondslag en de andere zes leerkrachten zijn voornamelijk ongebonden spiritueel. Bij de 68 vrouwen zijn de cijfers respectievelijk: twaalf, veertien en 42.

Hoewel het lijkt alsof de mannelijke leerkrachten iets meer uit seculiere bronnen putten en er bij de vrouwen meer ongebonden spirituelen zijn, zijn de onderzochte aantallen te weinig om hier harde uitspraken over te doen.

### *Opgroeien of wonen in een dorp of stad*

De slogan van de gemeente Alphen aan den Rijn is dat zij een gemeente tussen stad en platteland is. Door de fusie van 1 januari 2015 met Boskoop en Rijnwoude (Benthuizen, Hazerswoude-Dorp, Hazerswoude-Rijndijk en Koudekerk aan den Rijn) is Alphen aan den Rijn een gemeente van meer dan 100.000 inwoners geworden. In de tijd dat de leerkrachten, die nu tussen de 56 en 65 zijn, opgroeiden was Alphen aan den Rijn nog een echt dorp met ongeveer 25.000 inwoners, verdeeld over meerdere kernen: Alphen aan den Rijn, Aarlanderveen en Zwammerdam. Het aantal inwoners is echter langzaam gegroeid, waardoor Alphen aan den Rijn in de loop van de jaren beetje bij beetje meer verstedelijkt is geraakt. Omdat het niet goed aan te geven is of en wanneer Alphen aan den Rijn nog tot een dorp of al tot de stad gerekend moet worden, blijft opgroeien en/of wonen in een dorp of stad buiten beschouwing. Voor de volledigheid heb ik het wel in kaart gebracht.

| Leeftijd | Opgroeid |      |        | Woonplaats |      |        | Totaal |
|----------|----------|------|--------|------------|------|--------|--------|
|          | Dorp     | Stad | A ad R | Dorp       | Stad | A ad R |        |
| 20-35    | 9        | 3    | 12     | 6          | 1    | 17     | 24     |
| 36-45    | 4        | 2    | 3      | 3          | -    | 6      | 9      |
| 46-55    | 4        | 16   | 4      | 5          | 5    | 14     | 24     |
| 56-65    | 8        | 13   | 2      | 4          | 2    | 17     | 23     |
| Totaal   | 25       | 34   | 21     | 18         | 8    | 54     | 80     |

A ad R staat voor Alphen aan den Rijn

## Bijlage F: Tentamenopdracht Morele Opvoeding januari 1997

### INLEIDING<sup>641</sup>

De tentamenopdracht was om op een persoonlijke manier het materiaal van het college creatief te verwerken in een paper. De theorie van de collegestof, het boek 'Een tijd van opvoeden; moraalpedagogiek in christelijk perspectief' en het artikel 'Jongeren met veel mogelijkheden maar weinig speelruimte; initiatie in een wazige samenleving' dienen hierin in verband gebracht te worden met de eigen praktijk. Die eigen praktijk houdt voor mij de opvoeding van mijn beide kinderen (inmiddels 22 en 25) in, een parttime functie als districtscatechete en een parttime functie als begeleider van een Vrouw & Geloofgroep. Met al die praktijken zijn verbanden te leggen naar de collegestof. Ik heb voor deze opdracht gekozen voor mijn werk als districtscatechete omdat dit voor wat betreft de doelgroep het dichtst bij het lesmateriaal staat. Het werk van een districtscatechete houdt in grote lijnen in dat ik leerkrachten van katholieke scholen voor basis en speciaal onderwijs direct begeleid in het geven van catechese en meer indirect begeleid in het vormgeven van de identiteit van die specifieke school.

Aangesproken door de oproep op een creatieve wijze de opdracht uit te werken heb ik gekozen voor een verwerking in verhaalvorm. De keuze voor deze vorm van verwerking heeft ook te maken met het feit dat ik een paper wilde schrijven op een voor mij zinvolle manier.

Het volgende verhaal is een fictief verhaal en heeft als zodanig niet plaats gevonden. Bij de situatieschets heb ik wel gebruik gemaakt van mijn eigen ervaringen als districtscatechete en van de verhalen die ik van mijn collega's hoor. In het verhaal heb ik de collegestof en het lesboek verwerkt.

### DE MYTHE VAN HET OF/OF-DENKEN

Er waren eens, ergens in Nederland, twee r.k. basisscholen, De Parmenidesschool en de Herakleitoschool, die door de politieke eis tot schaalvergroting met elkaar fuseerden. Zoals bij veel fusiescholen gebeurt, bleven de beide scholen als locatie apart gehandhaafd. Er werd één directeur over de nieuwe school aangesteld en een afdelingsleider per locatie. Nadat alle bestuurlijke en personele zaken geregeld waren, waren nu de lesmaterialen aan de beurt om in elkaar geschoven te worden. Dat was het moment waarop

---

<sup>641</sup> Is januari 1997 geschreven.

de verschillen tussen de beide locaties voor het eerst niet meer te ontwijken naar boven kwamen. De spanningen tussen de leerkrachten namen toe en de bom barstte bij een diepgaand meningsverschil over een catecheseproject. Het was duidelijk dat het zo niet langer kon en de directeur kondigde aan dat de volgende teamvergadering uitsluitend besteed zou worden aan de catechese op school, waarbij de volgende vragen centraal zouden staan:

1. Wat is voor jou het belang van catechese op school?
2. Hoe zou jij dat inhoudelijk vorm willen geven?

Een week later was het zover. Omdat op beide locaties de koffiekamer te klein was voor zo'n grote groep hield men de gemeenschappelijke vergadering in de aula van één van de scholen. Maar veel gemeenschappelijks was er vooralsnog niet aanwezig. Rechts van de directeur zaten de leerkrachten van de voormalige Parmenidesschool en links die van Herakleitos. Het belooft een pittige vergadering te worden, waarin flink wat rookpauzes nodig zouden zijn!

De directeur leidde de vergadering in met het aangeven van voorwaarden om deze bespreking goed te laten verlopen.

“Om dit overleg en eventuele volgende vergaderingen vruchtbaar te laten zijn, is het allereerst belangrijk dat iedereen haar of zijn verhaal kan vertellen. Er mogen vragen gesteld worden als iets niet duidelijk is, maar zonder commentaar. Als je het recht wilt hebben om gehoord te worden, heb je ook de plicht om te luisteren.

Vervolgens is het belangrijk om te proberen de woorden en argumenten van een ander te begrijpen, zoals een ander het bedoelt te zeggen; kruip eens in de huid van de ander. Probeer de gedachte los te laten dat jij het gelijk aan je kant hebt, hoe overtuigd je daar ook van bent. Als we hier als gelijkwaardige gesprekspartners met dezelfde rechten van spreken bij elkaar willen zitten, zal ieder van ons ook moeten accepteren, dat zij of hij tegengesproken kan worden. Alleen door met elkaar de dialoog aan te gaan, naar elkaar te luisteren en elkaars eigenheid te respecteren, kunnen we duidelijkheid krijgen over hoe we verder moeten met de catechese op onze school. Daarbij hebben we niet alleen met onszelf te maken, maar ook met het bestuur en met de ouders. Als wij hier met elkaar in gesprek zijn, praten bestuur en ouders als het ware over onze schouders mee. En laten wij tenslotte niet vergeten dat het om de leerlingen gaat. Ik geef nu eerst het woord aan de mensen aan mijn rechterzij.”

De leerkrachten van de voormalige Parmenidesschool begonnen hun visie op de catechese uit te leggen.

“Er wordt de laatste jaren voortdurend druk uitgeoefend op de scholen om de leerlingen actief waarden en normen bij te brengen. De normvervaging, zoals

voormalig minister Hirsch Balin van Justitie dit noemde, moet dringend op de scholen aangepakt worden. Vanuit het Ministerie van Onderwijs is er druk naar de scholen om meer aan profilering te doen voor wat betreft de identiteit en het schoolbestuur vraagt zich zelfs hardop af of de naam r.k. op de buitenkant van onze scholen niet meer lijkt op het verkopen van uithangborden dan op een echt aanwezige r.k. identiteit. Wat mist in de huidige catechese is een duidelijke initiatie in de r.k.-kerkgemeenschap. Er wordt in de catechese wat zweverig aandacht besteed aan 'Nieuw Leven' rond Pasen en er is wat vaag geklets met Kerst over een kind dat de Messias zou kunnen zijn, maar dat is toch geen catechese? Hierdoor leren kinderen niet wat het wezenlijke van ons christelijk geloof is: God die voor ons mens geworden is in Christus, die onze zonden op zich genomen heeft en is verrezen. Catechese moet kinderen deze boodschap overdragen en daarover met ze praten. Al die kinderbijbels en prietpraatverhalen zijn overbodig. In de Bijbel wordt bijvoorbeeld duidelijk in de tien geboden aangegeven hoe we moeten leven. De kinderen kennen de tien geboden niet eens. Ze weten niet hoe het kerkelijk jaar in elkaar zit en ze kennen nauwelijks Bijbelverhalen. Ze moeten duidelijk leren wat goed en wat slecht is. Ik heb zelf in de jaren vijftig op school gezeten en we zijn beslist niet slechter geworden van de godsdienst die we toen kregen. Dingen waren duidelijk en we wisten waar we aan toe waren. Al die eindeloze gesprekken in de catechese tegenwoordig over hoe de leerlingen ergens over denken, leiden alleen maar tot verwarring. Als kinderen ingeleid worden in geloofsgemeenschappen vinden ze daar hun houvast om deugdzaam te leven en zullen ze niet zo snel door slechte vrienden verleid worden om aan de drank en de drugs te gaan. Dat zoveel jongeren zich zo onaangepast gedragen komt omdat ze veel te veel vrijheid hebben. Hier op school, een r.k. school, hebben we de kans om jongeren tijdens de catecheselessen eenduidige informatie te geven over geloofszaken.

De projecten zouden veel meer feitelijke gegevens moeten bevatten. Wij pleiten voor catecheseprojecten met meer Bijbelverhalen in een doorgaande lijn, waarin ook duidelijk verteld wordt over Jezus en een directe uitleg over de christelijke feestdagen, zodat de kinderen weer kennis hebben over Kerst, Pasen en Pinksteren. Daarvoor zijn we een r.k. school.”

Met dank aan de mensen rechts van hem gaf de directeur nu het woord aan de voormalige Heirakleitossers.

“Ik kan mij nog goed herinneren dat we op de Pedagogische Academie, zoals dat toen nog heette, bij ontwikkelingspsychologie uitgebreid kennis hebben gemaakt met Piaget en Kohlberg. Vooral Kohlberg geeft in een helder schema weer hoe de morele ontwikkeling van kinderen globaal verloopt. Voor de duidelijkheid zet ik het schema op de flapover.

Kohlberg verdeelde de morele ontwikkeling globaal als volgt:

|            |                       |  |                   |
|------------|-----------------------|--|-------------------|
| 0 - 4 jaar | 0-niveau              | Geen morele regels   |                   |
| 4 – 10/13  | 1 <sup>e</sup> niveau | Ik-centraal;<br>oriëntatie op straf en beloning<br>gehoorzaamheid<br>(pre-conventioneel)                   | <i>heteronoom</i> |
| v.a. 10/13 | 2 <sup>e</sup> niveau | De anderen van de eigen groep staan<br>centraal.<br>Beantwoorden aan hun verwachtingen.<br>(conventioneel) |                   |
| v.a. 15/18 | 3 <sup>e</sup> niveau | Het beginsel staat voorop;<br>daar kiest men zelfstandig voor.<br>(post-conventioneel)                     | <i>autonoom</i>   |

Het belang van de catechese is vooral om kinderen te helpen zelfstandig tot een moreel standpunt te komen. Mijn ouders hebben vroeger van alles en nog wat geleerd over kerk en geloof. Ze kunnen een geloofsbelijdenis, alle formuliergebeden en andere weetdingen nog steeds in één adem afratelen. Ze kennen min of meer de officiële standpunten van het leergezag over allerlei zaken en als ik vraag wat Pasen betekent, weten ze meteen dat we dan de dood en de verrijzenis van Jezus herdenken. Maar als ik vraag wat Pasen voor hen persoonlijk betekent, nu vandaag, dan kijken ze mij aan alsof ik een vraag stel die niet eens gesteld mag worden. Daar hebben ze nooit over na hoeven denken en ze zeggen dat ze er zelfs niet over na mochten denken. Niet dat ze altijd alles domweg aanvaard hebben. Ook bij hen was het leven gelukkig vaak sterker dan de leer. Mijn boosheid is vooral dat de kerk wel allerlei waarden overgedragen heeft, maar dat mensen niet mochten zeggen wat ze zelf waardevol vonden. En als je niet eerst voor jezelf duidelijk hebt wat je waardevol vindt, wordt het heel lastig om na te denken over waarom je iets waardevol vindt en of dat ook gevolgen heeft voor je handelen. En dat is toch waar Kohlberg naar toe wil werken. Mensen werden vroeger al van jongs af aan geconfronteerd met de moraal, en vooral de zedenmoraal, van de kerk, maar ze werden nooit geconfronteerd met de dagelijkse praktische invulling die ze gaven aan hun eigen waardenpatroon. Bisschop Beckers heeft eigenlijk voor de omslag gezorgd in Nederland door de gewetensvrijheid voorop te zetten en te zeggen, dat we uiteindelijk alleen aan God verantwoording schuldig zijn. Om kinderen in die hoogste autonome fase van morele ontwikkeling te brengen, zijn vooral projecten nodig waardoor kinderen leren om hun eigen

standpunten te verwoorden. De tijd is voorbij dat de kerk voor kon schrijven op welke politieke partij we moesten stemmen bijvoorbeeld. Dat is een keuze voor ieder persoonlijk. In de catecheselessen kunnen we kinderen leren kiezen voor wat zij waardevol vinden. Ik vind het heel belangrijk dat we de leerlingen opvoeden tot mondige mensen.”

Wat geëmotioneerd beëindigde ze haar verhaal.

De directeur hernam het woord en gaf een korte maar krachtige samenvatting van wat er gezegd was tot nu toe:

“Met respect voor alle nuances die in jullie verhalen zaten, zeggen jullie (hij wees naar rechts) dat we in de catechese vooral veel aandacht moeten geven aan waardenoverdracht en zeggen jullie (gebaar naar links) dat de waardenverheldering vooral voorop staat. Zo te zien zijn er nog meer mensen die gehoord willen worden. De twee dames tegenover mij zitten te popelen om te reageren. Het woord is aan Sofia”

De twee leerkrachten die tegenover de directeur zaten, waren in verband met wijzigingen in de formatie na de fusie aan de nieuwe school toegevoegd. Ze waren ieder op één van de locaties geplaatst. Beide jonge leerkrachten stonden buiten de voorgeschiedenis van de nieuwe school, die nu zo’n twee jaar bestond.

“Vanaf dat wij hier op de Deltaschool zijn gekomen, hebben we regelmatig met elkaar over de catechese gesproken, omdat wij er allebei moeite mee hebben dat de catechese bijna een zaak van ieder voor zich lijkt te zijn. Toen wij de agenda voor deze vergadering kregen, hebben we samen onze ideeën hierover uitgewerkt. Ik zal, als jullie daarmee akkoord gaan, jullie meenemen in onze denkstappen. We horen daarna graag hoe jullie erover denken. Ik sluit aan bij het schema dat net op de flap-over is gezet.

| 1. pré-conventioneel                          | 2. conventioneel                              | 3. post-conventioneel                 |
|---|---|---------------------------------------|
| dit is het naleven van praktijken zonder meer | centraal staat de gemeenschap met haar regels | nu gaat het om de redenen voor regels |

Volgens ons willen we allemaal dat kinderen leren wat waardevol is. De waardenoverdracht zoals die vroeger gebeurde, kan niet meer volgens ons. In onze postmoderne tijd is religie niet meer vanzelfsprekend dé weg om kinderen in te leiden in wat waardenvol is. Veel leerlingen hier op school hebben de kerk nog nooit van binnen gezien. In hun thuissituatie is geloof vaak iets van vroeger en heeft het niets met hun geleefde werkelijkheid te maken. Tegelijk zie je ook dat in diezelfde gezinnen mensen zich heel druk maken

voor een nieuw clubhuis of actief betrokken zijn bij milieubewegingen. Een ander punt dat volgens ons belangrijk is voor de inrichting van de catechese heeft te maken met het zelfverstaan in onze tijd. Enerzijds leven we in een tijd waarin alles lijkt te kunnen. Anderzijds hebben we, eigenlijk al sinds het rapport van De Club van Rome, ook weet van de eindigheid van dingen. Ter verduidelijking een uitstapje naar de medische wereld. We kunnen mensen met allerlei technische hulpmiddelen heel lang in leven houden, waardoor we steeds meer voor de vraag komen te staan wanneer je kunt zeggen dat iemand niet meer leeft. We komen steeds meer tot de conclusie dat we de techniek niet eindeloos op mensen los kunnen laten en dat stelt ons voor de vraag wat leven eigenlijk is. Dit soort basale vragen is regelmatig onderwerp van maatschappelijke en politieke discussies. Met deze spanning tussen de maakbaarheid van alles en het leven niet zelf in handen hebben, hebben we allemaal te maken. De vraag naar de zin van je bestaan is een vraag die velen zich stellen. Wat is waardenvol, hoe leren we waarden en normen af te wegen en waarom kiezen we voor deze waarden en normen? Dit soort afwegingen kun je van basisschoolkinderen nog nauwelijks verwachten. Zolang ze in de pré-conventionele en de conventionele fase zitten zijn ze daar nog niet aan toe. Maar de basis om te kunnen groeien richting postconventioneel wordt wel gelegd in de jaren dat ze hier op school zitten. Als de kinderen hier de school verlaten zitten de meesten midden in de schemerzone tussen conventioneel en postconventioneel.

De sterke kant van het eerste verhaal dat we net gehoord hebben, is dat kinderen geïnitieerd en gesocialiseerd worden. Kinderen hebben, zeker in hun jonge jaren, behoefte aan structuur en regels die rechtvaardig nageleefd worden. Het gevaar van waardenoverdracht kan zijn, dat kinderen geïndoctrineerd worden als ze de overgeleverde traditie niet in vraag mogen stellen. Wil je kinderen tot zelfstandig verantwoordelijke volwassenen opvoeden dan zullen ze de kans moeten krijgen om door die kritische fase heen naar hun eigen authentieke antwoorden op de traditie te groeien. Pas als ze echt nee mogen zeggen, zullen ze ook tot een echt ja kunnen komen.

De sterke kant van het tweede verhaal vinden we dat kinderen leren om zelf hun gedachten én gevoelens onder woorden te brengen. Het gevaar hiervan is dat je kinderen overvraagt als je ze als minivolwassenen gaat benaderen. Bovendien kun je je afvragen of een uitspreken van waarden niet een geheel vrijblijvend iets kan zijn. Pietje vindt dit waardenvol en Marietje dat, maar zijn ze nu ook in staat om samen een zinvol project uit te werken?

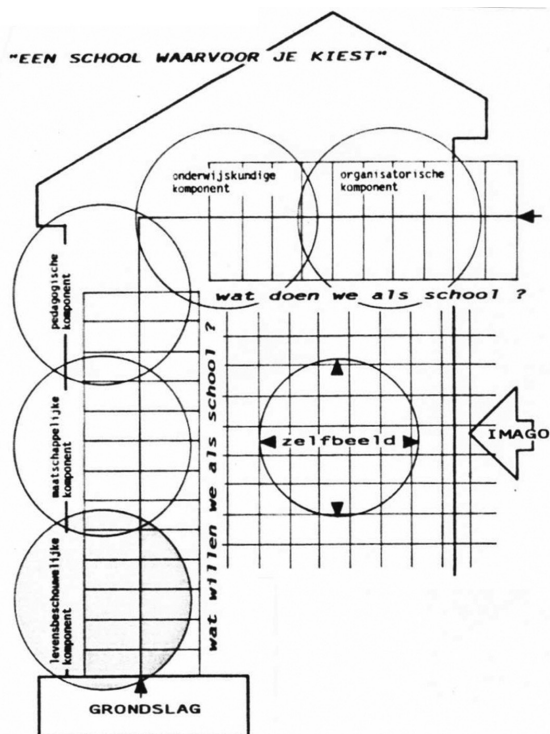
Wij zouden graag de sterke kanten van beide verhalen, van beide stromingen, in de catechese terug willen zien komen. Volgens ons hebben wij als school de taak om, geïnspireerd door het evangelie, de leerlingen een plek te bieden waar



zij hun religieuze gevoeligheid op eigen wijze kunnen ontwikkelen. Deze taak is in onze gesecculariseerde wereld welhaast diaconaal te noemen. Tegelijk moeten we ons ook goed realiseren dat we als school maar heel beperkt iets kunnen doen. De verlegenheid over wat wel of niet waardenvol is en hoe te handelen is een breder maatschappelijk probleem. Onze hele samenleving bevindt zich in feite in de overgang van conventioneel naar postconventioneel. De angst de verantwoordelijkheid voor jezelf echt te moeten dragen, doet sommige mensen terug verlangen naar de duidelijkheid van het conventionele: door vastgestelde normen weet je precies hoe je in een situatie moet handelen. Dat een kritiekloos aanvaarden van door autoriteiten opgelegde regels niet zonder gevaar is, weten we maar al te goed uit de recente geschiedenis. Toch hebben kinderen structuur en houvast nodig. Volgens ons is in een goede catecheseles die spanning tussen structuur aangeven en kennisoverdracht enerzijds en een voortdurend openstaan voor de inbreng van de kinderen en je daardoor ook laten gezeggen anderzijds constant aanwezig. De verhoudingen tussen die twee zullen door de loop van de basisschool heen verschuiven. Volgens ons houdt, op grond van het evangelie, geloofsoverdracht in, dat de traditie voortdurend herdacht en herschikt mag worden. Alleen als we kinderen duidelijk kunnen maken, kunnen laten ervaren dat een geloofsgemeenschap echt open staat voor de vragen die zij in deze tijd hebben, zullen zij religieus aanspreekbaar zijn. Het zou jammer zijn als we ons door de druk tot profilering die er van verschillende kanten op de school uitgeoefend wordt, laten verleiden tot een teruggaan naar het louter waarden overdragen van vroeger. Initiatie is meer dan overdracht. Het heeft ook te maken met hoe wij als leerkrachten op school met elkaar en met maatschappelijke en zinvragen omgaan. “

“Ja”, reageerde een van de leerkrachten heel spontaan, “als wij kinderen in milieulessen leren wat belangrijk is voor een beter milieu en dan op school uit plastic koffiebekers drinken in plaats van uit duurzame bekers blijven de lessen in de lucht hangen!”

“Precies. Wij zijn voorbeeldfiguren voor de kinderen. Wij kunnen, hoe beperkt wellicht ook, tegenwicht bieden tegen de waarden van de consumptiemaatschappij. Dat kinderen die aldoor voor de beeldbuis hangen niet meer spelenderwijs van elkaar leren, is iets waar wij als leerkrachten niet veel aan kunnen doen. Maar wij kunnen ze wel hier op school een leefgemeenschap bieden waarin bepaalde waarden wel of niet belangrijk gevonden worden. En dat zit niet alleen in de catechese. In de catechese kunnen we expliciet ruimte scheppen voor tijd en aandacht voor elkaar bijvoorbeeld, maar dat zal toch ook door het hele schoolgebeuren heen moeten zitten.



Op de vorige school waar ik was, hebben we met het hele team en de districtscatechete met behulp van het schema dat nu rond gaat een paar teamgesprekken gewijd aan de identiteit van die school. Dit schema maakt duidelijk wat ik bedoel. Het schema komt uit 'School in beeld; werken aan het profiel van een katholieke school' van de NKSIR in de serie 'School, maak je eigen beleid'.

De grondslag kun je zien als de fundering, onze voedingsbron, waardoor we ons laten leiden. In die grondslag vind je het verhaal van de traditie, het schoolverhaal en ieders privéverhaal. De cirkels hebben allemaal met elkaar te maken. De levensbeschouwelijke component kun je zien als de waarden die we uit de grondslag halen en die doorwerken in de andere cirkels.

De drie verticale cirkels is wat we op grond van die waarden willen.

De levensbeschouwelijke component kan bijvoorbeeld zijn dat we kinderen oog willen leren krijgen voor rechtvaardige verdeling van bezit. Dat kun je in de maatschappelijke component vertalen door het adopteren van een FPP-kind. In de pedagogische component zit de vertaling naar hoe je aan geld voor FPP kunt komen. Laat je de kinderen meedenken bij het vinden van oplossingen of krijgen ze een briefje mee waarop staat wanneer ze hoeveel geld mee moeten nemen.

De onderwijskundige component en de organisatorische component vormen samen het zichtbare gedeelte; dat wat we doen. Om in hetzelfde voorbeeld te blijven, de onderwijskundige component is of je gebruik maakt van de lesbrieven van FPP en tijdens de catechese lessen invoegt over de religie van het FPP-kind. De organisatorische component is of we die lessen met de hele klas doen of bijvoorbeeld de kinderen in groepjes laten werken met hulpkrachten.”

Met het uitspreken van de hoop dat dit model inzichtelijk maakte wat er allemaal mee speelde bij de identiteit van de school als leefgemeenschap, besloot ze haar verhaal.

De directeur nam het woord van haar over.

“Ik wil deze vergadering nu af gaan ronden omdat we afgesproken hebben niet langer dan tot half zes te vergaderen. Als ik dit model koppel aan wat er vanmiddag allemaal al gezegd is, staat communicatie over de grondslag voorop. En eigenlijk zijn we daar al mee begonnen met het vertellen van de schoolverhalen. Door de fusie zijn we een pluriforme gemeenschap geworden en is de vanzelfsprekendheid over de gang van zaken per locatie ineens verdwenen. We zullen in alle verscheidenheid moeten leren communiceren over wat we van waarde vinden. Dat krijgen we alleen maar helder als we ook onze eigen verhalen inbrengen. Onze eigen ervaringen met kerk en geloof zullen meespelen in de manier waarop wij onze eigen catecheselessen inrichten. Naar de leerlingen toe is het duidelijk dat waardenoverdracht essentieel is. De vraag is hoe we dat zo gaan doen dat het niet blijft hangen in een dogmatische overdracht maar dat het tot nadenken aanzet. Dat lijkt mij echter een volgende stap te zijn. Als iets mij vanmiddag duidelijk is geworden, is het wel dat communicatie over waarden een immer voortdurend proces is. We moeten denk ik leren, dat we er nooit zijn. Dingen worden duidelijk door de communicatie met elkaar. Maar dan moeten we ons wel door een ander laten zeggen. Niet omdat je zelf niets te zeggen hebt, maar omdat je uit eigen keuze je eigen gelijk los kan laten. Ik hoop dat we ons voldoende op elkaar betrokken voelen om dat te kunnen laten gebeuren. Iedereen bedankt voor met meedenken en meedoen en tot morgen!”

## SLOTBESCHOUWING

Sprookjes eindigen altijd met ‘en ze leefden nog lang en gelukkig’. Deze toch wat statische aandoende situatie is voor deze school voorlopig (gelukkig) nog niet in beeld. Ik zie als probleem dat er bij fusies meestal de eerste jaren absoluut nog geen sprake is van een *communio*, terwijl communicatie betrokkenheid op de ander vooronderstelt. Hoe kun je van leerkrachten verwachten dat zij kinderen inleiden in communicatie over waarden als zij zelf geen oefenplekken

hebben voor communicatie over waarden. In de collegestof wordt opgemerkt dat leerkrachten hun eigen pedagogische verleden vaak onvoldoende verhelderd hebben, zodat te veel onopgemerkt meegenomen wordt. Dit geldt heel duidelijk ook voor het religieuze verleden van leerkrachten. Zonder onrecht te willen doen aan de vele teams waar leerkrachten heel collegiaal met elkaar omgaan in een open en vriendschappelijke sfeer en waar een grote inzet is voor de leerlingen, is de school voor veel leerkrachten niet de plaats om daar met elkaar die opheldering te krijgen. In mijn werk als begeleidster van Vrouw & Geloofgroepen weet ik hoeveel tijd en vertrouwen het kost voor de veiligheid groot genoeg is om onverwerkte ervaringen naar buiten te kunnen laten komen. Groepen waar je veilig je eigen verhaal op het spoor kan komen zijn er niet zoveel. Juist vanwege dit probleem vind ik het niet terecht dat in verband met identiteit de Zwarte Piet zo naar de basisscholen geschoven wordt. Het model laat zien dat de grondslag van een school mede gevormd wordt door de verhalen van de leerkrachten, terwijl het aan de situatie van de meeste scholen eigen is dat die verhalen daar juist niet verteld zullen worden. Dit probleem is ook groter dan de school alleen. De ervaring op mijn andere werkplekken leert mij dat er een schreeuwende behoefte is aan kleine communio's. Een van de grootste spanningen van deze tijd lijkt mij dat de kerk spirituele plekken zou moeten creëren waar speelruimte is om zonder sancties dingen te kunnen laten groeien, die de kerk wezenlijk kunnen veranderen.

## CURRICULUM VITAE

Tanja van Leeuwen, geboren op 14 mei 1950 te Alphen aan den Rijn, behaalde in 1989 de opleiding tot godsdienstleraar voortgezet onderwijs van de tweede graad aan de Hogeschool Katholieke Leergangen Tilburg (lesplaats KTUA te Amsterdam). Van 1990 tot 1996 zat zij in de redactie van SARA-post, het blad voor vrouw-en-geloofgroepen binnen het bisdom Rotterdam, waarvan de laatste twee jaar als eindredacteur. Van 1991 tot 2001 was zij in dienst van het dekenaat Leiden (later opgegaan in het dekenaat Bollenstreek) parttime begeleidster van de vrouw-en-geloofgroep *Een vlinder kan niet terug in haar cocon*. Van mei 1992 tot juni 1998 was zij parttime districtscatecheet bij de Stichting Katholiek Onderwijs Leiden (SKOL) en van november 1995 tot juni 1998 eveneens parttime districtscatecheet bij de Stichting Katholiek Onderwijs Leiderdorp/Zoeterwoude-Meerburg (SKOL/Z-M). In 1996 voltooide zij de akte Theologie M.O.-B aan de opleiding voor Godsdienstleraren Amsterdam, lesplaats KTUA te Amsterdam. In 1999 studeerde zij cum laude af als doctoranda in de Theologie aan de Katholieke Theologische Universiteit, lesplaats Amsterdam. Van 1995 tot 2001 heeft zij op freelance basis diverse cursussen gegeven aan de vrouwengroep *Junia* van het dekenaat Delft. Van 2000 tot 2007 heeft zij op freelance basis gebeden, exegeses en overwegingen geschreven voor de liturgische uitgeverij Midden Onder U (MOU). November 2002 kwam zij parttime in dienst van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Alphen aan den Rijn (SKBA), waar zij tot haar pensioendatum in augustus 2015 gewerkt heeft. Voorjaar 2005 haalde zij bij het Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO) het certificaat 'De identiteitsbegeleider als veranderkundige', gevolgd door de certificaten 'Religieuze vorming: een vak apart?' in oktober 2005 en 'Identiteit: een spannend gesprek' in april 2007. Van augustus 2012 tot augustus 2014 was zij parttime voorzitter van Pascor, het overlegorgaan van identiteitsbegeleiders binnen het bisdom Rotterdam. In 2009 rondde zij cum laude haar Master Interreligieuze Spiritualiteit aan de Radboud Universiteit in Nijmegen af.



Vanaf de totstandkoming van het bijzonder onderwijs in de huidige vorm in de negentiende eeuw, was het een belangrijke taak van het katholiek primair onderwijs om kinderen in te leiden in de katholieke gemeenschap en het kerkelijk leven.

Katholieke kinderen moesten worden opgevoed tot kerkbetrokken gelovigen. Katholieke scholen hebben tegenwoordig echter een open aannamebeleid, waardoor zij nu ook bezocht worden door leerlingen die niet katholiek zijn. Bovendien zijn er ook leerkrachten op de katholieke scholen werkzaam die niet in de katholieke traditie zijn ingeleid.

Tanja van Leeuwen onderzocht, tegen de achtergrond van ontkerkelijking en een veranderde relatie tussen school en Kerk, uit welke bronnen van waarden leerkrachten putten bij het willen overdragen van (eigentijdse) deugden aan hun leerlingen.